

Tartu Ülikool  
Sotsiaalteaduste valdkond  
Haridusteaduste instituut  
Koolieelse lasteasutuse õpetaja õppekava

Kreete Viira

LASTEAIÄÕPETAJATE HINNANGUD 3-AASTASTE SÕIMERÜHMAS KÄINUD JA  
KOLLEKTIIVIKOGEMUSETA LASTE SOTSIAALSETE OSKUSTE ERINEVUSE  
KOHTA  
bakalaureusetöö

Juhendajad: Airi Niilo  
Kristiina Treial, MSc

Läbiv pealkiri: 3-aastaste laste sotsiaalsed oskused

KAITSMISELE LUBATUD

Juhendajad: Airi Niilo

.....

*(allkiri ja kuupäev)*

Kristiina Treial (MSc)

.....

*(allkiri ja kuupäev)*

Kaitsmiskomisjoni esimees: Irja Vaas (mag)

.....

*(allkiri ja kuupäev)*

Tartu 2016

Lasteaiaõpetajate hinnangud 3-aastaste sõimerühmas käinud ja kollektiivikogemuseta  
laste sotsiaalsete oskuste erinevuse kohta

Resümee

Inimese sotsiaalne areng toimub terve elu, kuid sotsiaalsete oskuste alused õpib väikelaps kodus ja sõimerühmas. Bakalaureusetöö eesmärgiks on välja selgitada lasteaiaõpetajate arvamused 3-aastaste laste sotsiaalsete oskuste erinevuse kohta sõimerühmas käinud ja eelneva kollektiivikogemuseta laste näitel ning õpetajate hinnang sõimerühma mõjule laste sotsiaalsete oskuste arenemisel. Autorile teadaolevalt pole õpetajate hinnanguid 3-aastaste laste sotsiaalsete oskuste erinevuste kohta Eestis varem uuritud.

Uurimuse eesmärgi täitmiseks viidi läbi kvalitatiivne uurimus, mille raames koguti andmed poolstruktureeritud intervjuuga neljalt lasteaiaõpetajalt. Andmeid analüüsiti kvalitatiivse induktiivse sisuanalüüsiga.

Uurimuse tulemustest selgus, et õpetajate jaoks hõlmab sotsiaalsete oskuste mõiste väga erinevaid oskusi. Õpetajad leidsid, et erinevused 3-aastaste laste sotsiaalsetes oskustes ei ole väga suured ning jõudsid järeldusele, et sotsiaalsete oskuste arenguks ei ole sõimerühmas käimist vaja.

*Märksõnad:* sotsiaalsed oskused, sotsiaalne areng, sõimerühm, 3-aastased lapsed

Opinions of preschool teachers concerning variance in social skills of 3-year old children who have attended crèche as compared to those with no experience with groups of children

Abstract

A person's social development lasts throughout one's lifetime, but the fundamentals of social skills are learnt by toddlers at home and in crèche. The aim of the thesis was to determine the opinions of preschool teachers concerning the variance in the social skills of 3-year old children on the example of children who had attended crèche as compared to those who had not, and to examine the teachers' opinions concerning the impact of crèche on the development of children's social skills. Insofar as the author is aware, teachers' opinions on differences in the social skills of 3-year olds have not been researched before in Estonia.

To achieve the aim of the research, a qualitative study was conducted in the framework of which data was gathered by means of semi-structured interviews with four teachers. The data was analysed by means of a qualitative inductive content analysis.

The results indicate that for teachers, the definition of social skills comprises a variety of different skills. The teachers expressed the opinion that the variance in the social skills of 3-year olds is not particularly noteworthy and reached the conclusion that crèche attendance is not required for developing social skills.

*Key words:* social skills, social development, crèche, 3-year old children

## Sisukord

Sissejuhatus .....	4
Teoreetiline ülevaade.....	5
<i>Sotsiaalsed oskused</i> .....	5
<i>Sotsiaalsete oskuste õppimine ja õpetamine koolieelses eas</i> .....	6
<i>Sõimerühma mõju kuni 3-aastaste laste sotsiaalsete oskuste arengule</i> .....	8
Metoodika .....	13
<i>Valim</i> .....	13
<i>Andmete kogumine</i> .....	14
<i>Andmete analüüsimine</i> .....	16
Tulemused .....	18
<i>Sotsiaalsete oskuste mõiste</i> .....	19
<i>Laste sotsiaalsete oskuste erinevused ja sarnasused</i> .....	20
<i>Sõimerühma mõju laste sotsiaalsete oskuste arengule</i> .....	23
Arutelu .....	26
<i>Töö kitsaskohad ja praktiline väärtus</i> .....	28
Kasutatud kirjandus .....	30
Lisa 1 Intervjuu kava	
Lisa 2 Väljavõte uurijapäevikust	

### Sissejuhatus

Eesti Vabariigi perepoliitika eesmärkideks on parandada lastega perede toimetulekut ning kaotada lasteaiakohtade puudus (Vabariigi Valitsus, s.a.). Viimasel paaril aastal on Eesti suuremad linnad tegelenud lasteaiakohtade juurdeloomisega (Pau, 2013; Ammas, 2014; Ojakivi, 2015), eriti sõimekohtade juurdeloomisega, kuna neist on puudus kõige suurem (Ammas, 2014; Sommer-Kalda, 2014) ning seda vaatamata sellele, et Statistikaameti andmetel on alates aastast 2011 sündimus langenud (Statistikaamet, 2014). Sõimerühmas käivad lapsed vanuses kuni 3 aastat (Koolieelse lasteasutuse seadus, 2016) ning seega võib tõdeda, et „Üha rohkem ja rohkem lapsi tundub veetvat üha rohkem ja rohkem aega üha nooremas ja nooremas eas ema hoole alt väljas erinevates lasteasutustes“ (Belsky, 2006, lk 107). Sotsiaalsete oskuste õpetamist ja õppimist peavad lapsevanemad last lasteaeda pannes väga oluliseks, tihti isegi nii oluliseks, et laps viiakse kollektiivi (mõistet „kollektiiv“ kasutatakse käesolevas bakalaureusetöös läbivalt lastekollektiivi tähenduses) varem, kui majanduslikult tingimata vaja oleks (Hatcher, Nuner, & Paulsel, 2012; Keltikangas-Järvinen, 2013). Levinud on arvamus, et kodustel või lapsehoidja hoole all olevatel lastel ei arene sotsiaalsed oskused piisavalt hästi või piisavalt kiiresti ning sotsiaalsete oskuste arengu tagab lapsevanemate hinnangul just kollektiiv, teised samavanused lapsed, ning mida suurem on rühm, seda osavam suhtleja mudilasest saab (Keltikangas-Järvinen, 2011).

Lapse arengus võivad puudujäägid sotsiaalsetes oskustes saada tõsiseks takistuseks isiksuse arengul ning seeläbi suuresti mõjutada tema elukvaliteeti, sealhulgas akadeemilisi tulemusi (Denham et al., 2003; Tropp & Saat, 2008). Kolme esimese eluaasta jooksul toimub inimese elu kõige kiirem psüühiline ja füüsiline areng; seega on see aeg inimese edaspidisele elule väga oluline. Alates sünnihetkest reageerivad lapsed välismaailma stiimulitele nagu hääled, miimika, puudutused, kallistused ning vanemate emotsionaalsed reaktsioonid (Hedenbro & Rydelius, 2013). Järelikult võib sotsiaalsete oskuste tuumaks pidada varase lapsepõlve lähedasi suhteid (Saarits, 2005; Tropp & Saat, 2008; Keltikangas-Järvinen, 2013) ning väikelapse turvaline kiindumussuhe loob aluse inimsuhetele täiskasvanueas.

Erinevad uurimused (nt Howes, 1988; Peisner-Feinberg & Burchinal, 1997; Belsky et al. 2007; Huston, Bobbit, & Bentley, 2015) on toonud välja varase kollektiivikogemuse nii positiivseid kui ka negatiivseid mõjusid lapse sotsiaalsete oskuste arengule. Sellest tulenevalt uuritakse käesolevas bakalaureusetöös, kas ja milliseid erinevusi lasteaiatõpetajad on märganud sõimest nooremasse aiarühma läinud ja varasema kollektiivikogemuseta nooremasse aiarühma läinud 3-aastaste laste sotsiaalsetes oskustes ning kuidas noorema aiarühma õpetajad, kelle rühmas on nii sõimes käinud lapsi kui ka kollektiivikogemuseta

lapsi, hindavad sõimerühma mõju ja vajalikkust laste sotsiaalsete oskuste arengule. Tulemuste põhjal saab teada, kui palju erinevad uurimuses osalenud lasteaiaõpetajate hinnanguil sõimerühmas käinud ja eelneva kollektiivikogemusega laste sotsiaalsed oskused ning mil määral laste varajane kollektiivi panemine eesmärgil, et lapsel arenevad seal sotsiaalsed oskused, on põhjendatud; samuti on käesolev uurimus heaks baasiks edasisteks ja täpsemateks uurimusteks. Õpetajate arvamus antud teemal uuritakse kolmel põhjusel: pedagoogid teavad, millised peaksid olema lapse eakohased sotsiaalsed oskused; igapäevasel kokkupuutel lastega on rühmaõpetajatel hea ülevaade rühma laste sotsiaalsetest oskustest ja nende erinevustest ning õpetajate hinnang on seetõttu objektiivsem kui lapsevanema oma (Huston et al., 2015). Eelnevaid sarnaseid uurimusi Eestis ei õnnestunud töö autoril leida.

Bakalaureusetöö koosneb neljast peatükist. Esimeses peatükis tutvustatakse uurimuse teoreetilisi lähtekohti, teises peatükis kirjeldatakse uurimuse metoodikat, kolmandas peatükis on välja toodud uurimuses saadud tulemused ning neljandas peatükis arutletakse olulisemate tulemuste üle.

### Teoreetiline ülevaade

#### *Sotsiaalsed oskused*

Sotsiaalseid oskusi hakkab laps õppima juba sünnist. Esimesel eluaastal välja kujunevat kiindumussuhet võib lugeda hilisema elu sotsiaalse suhtlemise põhieelduseks (Keltikangas-Järvinen, 2011). Kiindumussuhe eeldab võimalust klammerduda ühe stabiilse turvaisiku külge, kes on lapse vajaduste suhtes piisavalt vastuvõtlik (ema või esmane hooldaja). Tugev side emaga tagab toe lapse arengule ja kaitse stressitekitavates olukordades (Hudson, 2013). Bowlby seotusteooria järgi on ema see baas, kust arenev laps maailmaga tutvuma läheb ja kuhu ta aeg-ajalt kindlustunde saamiseks tagasi pöördub (Butterworth & Harris, 2002). Kiindumussuhetest sünnivad sotsiaalsed oskused, mis levivad edasi teistesse inimsuhetesse (Keltikangas-Järvinen, 2013). Lisaks kiindumussuhtele on üks esimesi sotsiaal-emotsionaalseid oskusi, mis varase lapsepõlve jooksul välja kujuneb, elementaarne arusaam emotsioonide mõistmisest ja väljendamisest (Rhoades, Warren, Domitrovich, & Greenberg, 2010). Järelikult on täiskasvanuea sotsiaalsed oskused väga tugevalt seotud lapsepõlve arengukeskkonnaga.

Erinevad uurijad on sotsiaalseid oskusi defineerinud mitmeti. Paralleelselt on kasutusel terminid sotsiaalne kompetentsus, isikutevaheline intelligentsus, isikutevahelised oskused, suhtlemisoskused, suhtlemiskompetentsus jne (Tropp & Saat, 2008). Sotsiaalsete oskustena määratlevad Häidkind et al. (2013) „lapse oskusi suhelda ümbritsevate inimestega, nii

eakaaslaste kui täiskasvanutega, nii tuttavate kui võõrastega“ (lk 10). Tropp ja Saat (2008) käsitlevad „sotsiaalseid oskusi kui eesmärgile suunatud õpitud käitumist, mis võimaldab inimestel efektiivselt suhelda ja funktsioneerida erinevates sotsiaalsetes keskkondades“ (lk 64). Lindgren ja Sauer (1994, viidatud Saarits, 2005 j), kasutavad mõistet sotsiaalne kompetentsus ning jõuavad järeldusele, et „oskused, mida laps omandab sotsialiseerumisprotsessis, moodustavad sotsiaalse kompetentsuse – võime suhelda ning olla teistega vastastikustes seostes kasulikul, abivalmil ja toetaval viisil“ (lk 65).

Kuna lapse sotsiaalne areng peab tagama ühiskonnas vajalike sotsiaalsete oskuste omandamise, võib sotsiaalsete teadmiste ja oskuste ning väärtushinnangute kujundamist lugeda üheks tähtsamaks kasvatusülesandeks (Männamaa & Marats, 2009). Sotsiaalset arengut mõjutavad kolm põhitegurit: sünnipärased isiksusejooned; vanusega seostuv üldine sotsiaalne kogemus (mis omandatakse kas ühes või mitmes kultuurikontekstis) ja konkreetsetes kasvukeskkonnas, milles laps elab, omandatud sotsiaalne kogemus (Krull, 2000). 1–3-aastaste laste sotsiaal-emotsionaalne pädevus sõltub seega nii suhetest emaga kui ka teiste lapse eest hoolitsevate täiskasvanutega (sh õpetajad) ning sellest lähtub käitumine nii ema-lapse suhtlemisel kui ka eakaaslastega mängides (Denham, Benwick, & Holt, 1991; Huston et al., 2015).

Teine eluaasta (12–24 kuud) on kiire arengu aeg sotsiaalses arengus. Kasvab lapse enesekindlus ning tahe suhelda. Laps tahab osaleda ühistes tegevustes ning matkib teisi inimesi (Männamaa & Marats, 2009). Sel perioodil püüavad lapsed tahtlikult mõjutada teiste tundeid (Tropp & Mägi, 2008). Kolmandat eluaastat (24–36 kuud) võib lugeda eneseteadvustamise perioodiks, mil areneb lapse identiteet. Iseloomulik on suur emotsionaalsus, tugev omanditunne ning armukadedus (Männamaa & Marats, 2009). Vanuses 1–3 aastat kogetud hool (kodus või kodust väljas, nt lasteasutuses) mõjutab oluliselt laste hilisemat sotsiaalset käitumist (Bates et al., 1994; Jaffee, Van Hulle, & Rodgers, 2011).

### *Sotsiaalsete oskuste õppimine ja õpetamine koolieelses eas*

Sotsiaalsete oskuste õpetamise eesmärk on aidata lapsel omandada toimivaid sotsiaalseid oskusi ning kinnistada nende oskuste väljendamist. Oluliseks õppimise mehhanismiks koolieelses eas laste puhul on teiste inimeste (mudeliskute) jälgimine ja jäljendamine ehk mudelõpe. Suur osa sotsiaalsest käitumisest omandatakse just teiste inimeste käitumise jäljendamise teel (Bandura, 1977). Lasteaias võetakse käitumisviise üle nii õpetajatelt kui ka eakaaslastelt (sh nii positiivseid kui ka negatiivseid) (Huston et al., 2015), kodus perekonnalt ja lähematelt sõpradelt. Bandura (1977) eristab sotsiaalses õppimises nelja etappi: märkamine,

meeldejätmine, reprodutseerimine ja motiveerimine. Uue käitumisviisi võib laps omandada vaid ühekordse nägemise järel, samas ei pruugi nähtu jäljendamine järgneda kohe, vaid alles siis, kui tekib sobiv olukord. Õpitud käitumisviisi (mudeli) rakendamine sõltub oodatavatest tagajärgedest – eeldatav tasu (positiivne tagasiside vmt) loob eelduse õpitud käitumismudeli kordumisele (Bandura, 1977).

Edu sotsiaalsete oskuste õpetamisel tagab pädevate oskuste näitamine mudelina ning omandatud oskuste praktiseerimine ja kujundamine nii individuaalse töö kui ka gruppidegevuste kaudu. Oskuste kinnitamiseks tuleb neid analüüsida ning kasutada reaalse elu olukordades (Kõiv, 2003). Puudused sotsiaalsetes oskustes ei pruugi olla seotud psüühiliste probleemidega ega soovimatusega kohaneda, vaid lihtsalt adekvaatse eeskuju puudumisega, mistõttu lastel puuduvad sotsiaalsed, teisiti käituda võimaldavad mallid (Keltikangas-Järvinen, 1992).

Tavaliselt matkivad lapsed isikut, keda nad usaldavad ja/või imetlevad. Usaldus mudelisiku suhtes teeb lapsed vastuvõtlikumaks ka verbaalsetele soovitudele, kuid esmatähtis on mudelisiku käitumine (Kraav, 2006). Lisaks isiklikele eelsoodumustele võetakse kollektiivi kaasa varasemad suhtekogemused ja käitumismudelid (Kraav, 2006; Tropp & Saat, 2008). Kui kodust kaasa saadud käitumismudel töötab ka lasteaias, kinnistub see tugevamini. Varases eas kollektiivi suunduva lapse käitumismudelid pole veel kinnistunud, nii jätkab ta nende õppimist ka kollektiivis. Mudelkäitumine uues olukorras kujundatakse õpetajate ja kaaslaste käitumist jälgides ja jäljendades. Kui kodus õpitud käitumine (nt küsida mänguasja viisakalt) lasteaias kinnitust ei leia (jõu rakendamine mänguasja enda valdusesse saamisel on efektiivsem meetod), õpib laps ümber (Kraav, 2006). Seega võivad koduste ja kollektiivist saadud käitumismudelite vahel tekkinud konfliktid lapse sotsiaalsetele oskustele mõjuda ka negatiivselt.

Sotsiaalselt aktsepteeritava käitumise üheks osaks, lisaks sotsiaalsetele oskustele, on empaatiavõime. Lasteaias, eriti aga sõimerühmas, on oluline, et laps saaks luua õpetajaga turvalise püsisuhte. Kiindumussuhe õpetajaga abistab last arengul ja õppimisel (Tropp & Saat, 2008) ning on eriti oluline laste sotsiaalsete oskuste arenemisel (Huston et al., 2015). Mida kõrgem on sõimerühma kvaliteet, seda väiksem on laste probleemse käitumise võimalikkus (Belsky et al., 2007; Huston et al., 2015). Järelikult on sotsiaalsete oskuste seisukohalt olulise tähtsusega koolieelses eas lastega kokku puutuvate täiskasvanute sotsiaalne kompetentsus (Tropp & Saat, 2008).

Sotsiaalsete oskuste arengu kõige tähtsamaks ülesandeks vanuses 2–3 on eakaaslastega õnnestunud suhte loomine (Howes, 1990; Huston et al., 2015). Tropp & Saat toovad välja, et

positiivne suhtlemiskogemus eakaaslastega on vajalik, selle puudumine võib tuua probleeme hilisemas sotsiaalses elus (2008) ning varased suhted eakaaslastega panevad aluse nii positiivsele kui ka negatiivsele sotsiaalsele suhtlemisele (Huston et al., 2015). Võib juhtuda, et väikelaps suudab väljendada mõningaid sotsiaalse käitumise aspekte oma ema juuresolekul, kuid mitte eakaaslastega suheldes, kuna see on raskem (Denham et al., 1991). Keeruliste käitumisviiside omandamiseks on vaja praktiseerida ja saada adekvaatset tagasisidet (Bandura, 1977).

Lapse staatuse kujunemist rühmas mõjutab eakaaslaste kollektiivi lülitumise edukus ja nende sotsiaalne küpsus (Keltikangas-Järvinen, 2011; Huston et al., 2015). Eakaaslaste tõlgendused lapse käitumise kohta mõjutavad tema edaspidist käitumist – negatiivsed arvamused võivad tekitada halba käitumist ning halb käitumine toob kaasa tõrjutuse (Saat & Kanter, s.a.). Tõrjutuse tagajärjeks on positiivsete sotsialiseerumiskogemuste puudumine; tekkida võib suletud ring, kus sotsiaalselt vähemarenenud või väiksema sotsiaalsusega lapsed, kes positiivset suhtlemiskogemust ei saa, ei tahagi enam eakaaslastega suhelda (Ladd, 1999). Seega sõltub lapse staatus rühmas nii tema enda kui ka rühmakaaslaste sotsiaalsetest oskustest.

Mängimine on (varases) lapsepõlves olulisel kohal, mõjutades nii lapse füüsilist, emotsionaalset, kognitiivset kui ka sotsiaalset arengut (Niilo & Kikas, 2008). Kuigi lastel on sünnist saadik valmisolek mängimiseks, peavad olema täidetud teatud eeldused, et mäng saaks tekkida: laps ei tohi olla väsinud ega näljane ning peab tundma end turvaliselt (Sinkkonen, 2011). Laste mängu käigus toimuv omavahelises suhtlemises arenevad sotsiaalsed oskused, reeglid ja normid. Vaidlused tuleb lahendada nii, et mäng saaks jätkuda (Denham, 2007). Kuni kaheaastaseks saamiseni mängivad lapsed enamasti üksi või koos vanematega; eakaaslased pakuvad küll huvi, kuid koosmängu veel ei ole. Alates kolmandast eluaastast märgatakse teisi lapsi rohkem ning hakatakse jäljendama kaaslaste mängu (Niilo & Kikas, 2008). Kolmanda eluaasta teisel poolel tekib rollimäng (Ugaste, 2005), mis on otseselt seotud sotsiaalsete suhete ja sotsiaalsete oskustega. Mängus toimuv sotsiaalsete oskuste praktiseerimisel kinnistub varemõpitu ning juba omandatud oskustele lisaks tekib mängu käigus ka uusi.

### *Sõimerühma mõju kuni 3-aastaste laste sotsiaalsete oskuste arengule*

Esimesed kolm eluaastat on kehalise ja vaimse arengu kiireim periood. Sotsiaal-emotsionaalse arengu koha pealt arenevad iseseisvus ja eneseteadvus (mina tekkimine), kujuneb välja oma tahe, toimub kiire kõne areng (Butterworth & Harris, 2002; Veisson &



Nugin, 2009) ning samal perioodil toimub ka aju kiire areng, mis mõjutab nii füüsilist kui ka vaimset tervist kogu ülejäänud elu (Heinrich, 2014). Keltikangas-Järvinen (2011, 2013) on uurimustele tuginedes jõudnud järeldusele, et alla 3-aastaste arenguülesannete hulka ei kuulu suures rühmas hakkamasaamine.

Üks eelkooliealiste tähtsamaid arenguülesandeid on eakaaslastega püsiva ja positiivse suhte saavutamine; sellele aitavad kaasa varased suhted eakaaslastega, mis panevad aluse nii positiivsete kui ka negatiivsete sotsiaalsete suhete õppimisele (Huston et al., 2015). Nimetatud protsessi käigus hakkavad lapsed täitma lisaks oma vanematele ka teiste inimeste sotsiaalseid ootusi (Denham, 2007). Eakaaslastel on sotsiaalsete oskuste harjutamisel väga oluline roll: rühmas harjutatakse mängureeglite kujundamist ja neist kinnipidamist, läbirääkimisoskusi jt. Kuna sellisel tasemel suhtlemisoskused ei kuulu veel kuni 3-aastaste laste arenguülesannete hulka, siis on siin väga oluline osa õpetajal, kes peab aktiivselt suunama ja aitama näiteks probleemilahenduse korral (Keltikangas-Järvinen, 2013, Huston et al., 2015).

Kontaktid eakaaslastega on sõimeealise lapse sotsiaalsete oskuste arenemise seisukohalt vajalikud, kuid, nagu ka eespool välja toodud, sõltub kontaktide tõhusus sellest, milline on kaaslaste sotsiaalsete oskuste tase. Vanuses 1–3 aastat muutuvad muutuvad lapsed füüsiliselt aktiivsemaks, mis annab võimaluse kaaslastega lähemalt suhelda ning (mängu)asjade pärast võistelda, kuid kuna verbaalne suhtlemine on veel piiratud, siis ei ole ka konfliktilahendusoskus arenenud agressiivsest lähenemisest edasi (Hamann, Warneken, & Tomasello, 2012). Sõimerühmas tähendab see, et samavanustelt kaaslastelt on raske sotsiaalseid oskusi õppida, kuna kaaslastel endil pole veel vastavaid oskusi välja kujunenud (Keltikangas-Järvinen, 2013). Suurtes rühmades, kus õpetaja ei jõua iga situatsiooni jälgida, võib toimuda sotsiaalsete oskuste taandareng (Keltikangas-Järvinen, 2011, 2013), kuna laps ei saa uues olukorras hakkama või tekib konflikt erinevate käitumismudelite vahel.

Uuringud on näidanud, et maksimaalne laste arv alla 3-aastaste laste rühmas on kuus last ühe täiskasvanu kohta (Howes, 1990; Kraav, 2006; Keltikangas-Järvinen, 2013), seega on Eestis sõimerühmad liiga suured: 14 last, valla- või linnavolikogu otsusega kuni 16 last (Koolieelse lasteasutuse seadus, 2016). Rühma suurus on eriti tähtis tegur alla kolmeaastaste laste kollektiiviga liitumisel, kuna selles eas suure kollektiiviga liitunud lastel on võrreldes eakaaslastega tuvastatud enim raskusi lasteaias eakaaslastega läbisaamisel, teiste soovidega arvestamisel ning tähelepanu ja keskendumist nõudvate ülesannete täitmisel (Howes, 1990; NICHD Early Child Care Research Network 2003, 2004; Huston et al., 2015). Suures rühmas ei ole lapsel võimalik omaette olla, pidev suhtlemine on väsitav ja stressitekitav töö (Watamura, Donzella, Alwin, & Gunnar, 2003; Sinkkonen, 2011). Omaette olemise võimalus

on oluline puhkuseks ja sisemise tasakaalu säilitamiseks (Nugin, 2013), väikestes rühmades on selliseid võimalusi leida lihtsam. Väiksemas kollektiivis toimub üks-ühele suhtlust rohkem, lapsed suhtlevad nii omavahel kui ka täiskasvanutega (Kraav, 2006, de Shipper, Riksen-Walraven, & Geurts, 2006, viidatud Huston et al., 2015 j).

Hoiupäeva pikkusel kollektiivis üle 4 tunni päevas (üle 20 tunni nädalas) on kuni 3-aastastele lastele kaks otsest mõju: kannatada saab ema ja lapse vaheline kiindumussuhe ning lapse käitumine muutub problemaatiliseks (Belsky, 2006; Huston et al., 2015). Esimese 4,5 aasta jooksul kollektiivis veedetud aja koguhulk mõjutab lapse käitumist oluliselt – liiga palju kogunenud hoiutunde põhjustab sõnakuulmatust, agressiivsust ja problemaatilist käitumist ning selline mõju jääb kestma ka kooliajal (NICHD Early Child Care Research Network, 2003, 2008; Belsky 2007; Huston et al., 2015).

Paraja suurusega rühmas jõuab õpetaja iga lapse individuaalsust ja erivajadusi märgata, suures rühmas jäävad raskema temperamendiga või ujedad lapsed paratamatult vajaliku tähelepanu ja/või toetuseta. Taolist olukorda ei põhjusta õpetaja ebakompetentsus, vaid see, et õpetajal ei ole aega kõigi lastega individuaalselt tegeleda (Kraav, 2006; Keltikangas-Järvinen, 2013). Tähelepanupuuduse tõttu ei teki kiindumussuhet õpetajaga ja selle tõttu jääb lapse õpipotentsiaal täies mahus kasutamata.

Kõne on kollektiiviga liituva lapse jaoks väga oluline sotsialiseerumise vahend. See on tööriist, mille abil anda edasi oma emotsioone ja puudujäämisi; mõtteid ja soove. Suur hulk lapsi hakkavad esimesi sõnu ütlema 18 kuu vanuses (Butterworth & Harris, 2002) ehk siis sel ajal, kui nad kollektiivi viiakse. Telegrammistilis rääkimine on omane veel ka kaheaastastele lastele, alles kolmeaastaselt ilmuvad lapse kõnmesse liitlaused ning ta saab aru ka keerulisematest küsimustest (millal, kuidas, miks) (Tulviste, 2008). Kergelt erutuvat või raskelt kohanevat last tuleb võimalikult kaua kollektiivi mõjude eest kaitsta; raske temperamendiga lapsed peavad enne kollektiiviga liitumist oskama lisaks eneseteenindus- ja enesekontrollioskustele soravalt rääkida, kuna rühmas võib nende oskuste omandamine olla raskem (Keltikangas-Järvinen, 2013). Eelnevast võib järeldada, et kuni 3-aastase lapse sotsialiseerumise muudab keeruliseks asjaolu, et enamasti puudub kõige vajalikum abivahend – piisav kõne; ning suhtlemiseks vajalike oskuste nappuse tõttu ei arenda hommikust õhtuni kollektiivis viibimine sotsiaalseid oskusi, vaid tekitab stressi (Watanabe et al., 2003).

Stressiallikaid on sõimerühmas käivatel lastel mitmeid: kodust ja turvaisikust eemalolek; lärm; uute nõuete ja reeglite meelespidamine ning järgimine; kaaslaste seas funktsioneerimine ja enda eest seismine. Müra ja lärm pärsivad kõiki tunnetuslikke toiminguid: õppimist, keskendumist, suulist eneseväljendusoskust ning mälu (Keltikangas-Järvinen, 2013).

Stressi väikelastel on uurinud nt Watamura et al. (2003). Uurimustulemusteni jõuti päeva jooksul laste kortisoolitaset mõõtes ning tulemuste põhjal sai järeldada, et suures kollektiivis pikki päevi viibinud alla kolmeaastastel lastel tõusis kortisooli tase kogu päeva jooksul ja püsis kõrgena terve päeva. Sarnaste tulemusteni jõudsid ka Hatfield, Hestenes, Kintner-Duffy, & O'Brien (2013). Suurtes kogustes on kortisool ehk stressihormoon aju teatud piirkondadele kahjulik, mõjutades sellega laste käitumist, sotsiaalset suhtlemist, õppimisvõimet ja mälu (Liston & Gan, 2011) ning seda ajal, mil aju areng on kõige kiirem (Heinrich, 2014). Eelnevast võib järeldada, et loodetav kasu sotsiaalsete oskuste arengule, mida sõimerühmast oodatakse, jääb tegelikkuses saamata.

Üks varase kollektiiviga liitumise negatiivseid tagajärgi on agressiivsuse ja probleemse käitumise tõus (Belsky et al., 2007; Huston et al., 2015). Suures kollektiivis tundub agressiivsus ainukese „ellujäämisvahendina“. Agressiivsus tugevneb rühmas iseenesest: kui laps jõuab eesmärgile agressiivsete võtetega, kasvab võimalus, et sama käitumist korratakse ka edaspidi (Keltikangas-Järvinen, 2013). Eelpool kirjeldatud mudelõppimine on hea vahend positiivsete sotsiaalsete oskuste õppimisel, kuid sama hästi töötab see probleemse käitumise ülevõtmisel. Kraav (2006) väidab oma uurimuse põhjal, et mida kauem oli laps kodune, oma vanemate hoole all, seda rahulikum, tundelisem ja avatum 5–6-aastane temast kasvas.

Varases eas alanud pikad kollektiivis veedetud hoiupäevad on erinevate pikaajaliste uuringute tulemusel ka hilisema (koolieas avalduva) agressiivsuse põhjuseks (Bates et al., 1994; Belsky, 2006; Huston et al., 2015). NICHD Early Child Care Research Network (2004, 2008) uuringus Study of Early Child Care on tõestatud, et tundide arv, mille laps veetis kuni nelja ja poole aastaseks saamiseni väljaspool kodu, ennustas lapse sotsiaalsete oskuste taset koolis. Mida rohkem hoiutunde kollektiivis oli mainitud vanuseks kogunenud, seda rohkem ilmnes lastel käitumisprobleeme ning konflikte kaaslastega, vaatamata sellele, et kognitiivselt ja keeleliselt olid need lapsed väga hästi arenenud (Belsky, 2006, 2007).

Sotsiaalsed oskused arenevad lastel tasapisi ka siis, kui nad ei käi kollektiivis (Lengua, Honorado, & Bush, 2007). Ohuks sotsiaalsete oskuste arengule on riskipered, kus lastega ei tegeleta ning neid tõrjutakse. Uuringud (Berry, Blair, Willoughby, Garrett-Peters, Vernon-Feagans, 2013; Berry et al., 2014) on näidanud, et riskiperedest pärit laste kortisoolitase on madalam just lasteaias ning kõrgem kodus. Kuna bakalaureusetöös uuritakse eelkõige sõimerühma mõju laste sotsiaalsete oskuse kujunemisele, siis ei kirjutata siinkohal pikemalt kodu mõjust.

Bakalaureusetöö eesmärgiks on välja selgitada lasteaiadõpetajate arvamused 3-aastaste laste sotsiaalsete oskuste erinevuse kohta sõimerühmas käinud ja eelneva

kollektiivikogemusestaste näitel ning õpetajate hinnang sõimerühma mõjule laste sotsiaalsete oskuste arenemisel. Uurimuse eesmärgi täitmiseks sõnastati järgnevad uurimisküsimused:

- mida mõistavad noorema aiarühma õpetajad sotsiaalsete oskuste all?
- missugustena kirjeldavad noorema aiarühma õpetajad sõimerühmas käinud laste ja kodust ilma eelneva kollektiivikogemusestaste lasteaeda läinud 3-aastaste laste sotsiaalseid oskusi?
- kuidas lasteaiaõpetajad hindavad sõimerühma mõju ja vajalikkust laste sotsiaalsete oskuste arengule?

### Metoodika

Bakalaureusetöös on lähtudes uurimuse eesmärgist ja uurimisküsimustest kasutatud kvalitatiivset uurimisviisi. Kvalitatiivses töös on oluline kirjeldada ja seletada tegelikku elu ilma üldistusi tegemata inimeste individuaalsete tõlgenduste ja tähenduste kaudu (Hirsjärvi, Remes, & Sajavaara, 2005). Lähtuvalt töö eesmärgist on kvalitatiivne uurimisviis sobilik, kuna töös on vaja mõista ja tõlgendada inimeste arusaamu, kogemusi ja vaateid (Õunapuu, 2014).

#### Valim

Valim moodustati eesmärgipärase valimi põhimõttel, milles uuritavad valitakse mingite kindlate kriteeriumite alusel (Laherand, 2008). Antud uurimuses olid uuritavate valiku kriteeriumiteks intervjuu toimumise ajal töötamine õpetajana nooremas aiarühmas, kus käib nii eelneva kollektiivikogemuseta kui ka sõimerühmast tulnud lapsi, ning töökogemus lasteaias vähemalt 5 aastat. Kriteeriumite seadmisel püüti tagada, et intervjuueeritavatel õpetajatel oleks vahetu töökogemus noorema aiarühmaga ning piisav tööpraktika mõistmaks paremini lapse sotsiaalset arengut gruppis. Valim koosneb neljast lasteaiaõpetajast, kes kõik töötavad erinevates lasteaedades. Uuritavate leidmiseks kasutati esialgu isiklikke kontakte ning seejärel lumepallivalimit, kus esialgsed uuritavad soovitavad edasisi uurimuse kriteeriumitele vastavate tunnustega kandidaate (Õunapuu, 2012). Uurimuses osalenud lasteaiaõpetajate nimed asendati pseudonüümidega, et tagada nende konfidentsiaalsus. Uuritavate taustaandmed on esitatud tabelis 1.

Tabel 1. *Intervjuueeritavate andmed*

Pseudonüüm	Töökogemus aastates	Töökoormus
Pille	20	1,0
Elli	7	1,0
Sanne	5	1,0
Kati	12	1,0

Uurimuse juures on väga oluline kinni pidada eetikareeglitest. Kui uurimisobjektiks on inimesed, tuleb kindel olla, et uurimuse käigus osalisi ei kahjustataks, mille tagavad konfidentsiaalsus, anonüümsus ja ausus uuritavate vastu; lisaks peab uuritavatele tutvustama uurimuse eesmärgi ja protseduuri ning uuritav peab uurimuses osalema vabatahtlikult (Eetikaveeb, s.a.). Kõiki intervjuueeritavaid tutvustati uurimuse eesmärkidega, selgitati, milleks uurimust kasutatakse ja kinnitati, et uuritavate nimesid ega muid andmeid ei

avalikustata ning need ei ole kolmandatele isikutele kättesaadavad. Seejärel oli õpetajatel võimalus küsida uuringu kohta täpsustavaid küsimusi ning pärast seda andsid kõik õpetajad suulise nõusoleku uuringus osalemiseks.

### *Andmete kogumine*

Uurimuses koguti andmeid poolstruktureeritud intervjuuga, mis kvalitatiivses uurimuses võimaldab inimestel oma vaateid edasi anda oma sõnadega (Kvale, 1996). Poolstruktureeritud intervjuu eeliseks on võimalus varem koostatud küsimusi esitada paindlikult ning vajadusel on võimalik intervjuueeritava poolt antud vastuseid täpsustada küsides lisaküsimusi. Intervjuu küsimustiku koostamisel toetuti bakalaureusetöö teooriale lapse sotsiaalse arengu kohta, nagu seda on käsitlenud Bandura (1977), Tropp & Saat (2008) ja Keltikangas-Järvinen (2013) ning uurimisküsimustele. Intervjuu kava koosnes kolmest teemaplokist:

- sotsiaalsed oskused ja nende kujunemine;
- sotsiaalsete oskuste erinevused ja nende põhjused;
- sotsiaalsete oskuste arendamine.

Esimese teemaploki (sotsiaalsed oskused ja nende kujunemine) küsimused selgitasid välja, millised on lasteaiaõpetajate arvates sotsiaalsed oskused; millised võiksid olla 3-aastase lapse sotsiaalsed oskused, kui ta tuleb lasteaia nooremisse aiarühma, ning millised tegurid mõjutavad kuni 3-aastase lapse sotsiaalsete oskuste kujunemist. Teises teemaplokis (sotsiaalsete oskuste erinevused ning nende põhjused) paluti oma töökogemuse põhjal välja tuua suurimaid erinevusi sotsiaalsetes oskustes ning kirjeldada nii kollektiivikogemusega kui ka kollektiivikogemusest laste käitumist rühmas. Kolmandas teemaplokis (sotsiaalsete oskuste arendamine) küsiti, milliseid tegevusi rühmas sotsiaalsete oskuste arendamiseks tehakse; mida saavad lapsevanemad õpetajate hinnangul lapse sotsiaalsete oskuste arendamiseks teha; lisaks uuriti õpetajate hinnangut, milline on sõimerühma mõju lapse sotsiaalsete oskuste arengule, ning kas sõimerühmas käimine on lapse sotsiaalsete oskuste seisukohast oluline. Intervjuu kava on välja toodud lisas 1. Intervjuu kava aitasid üle vaadata ja selle sobivust hinnata kaks enam kui 20-aastase töökogemusega lasteaiaõpetajat, kes ise uuringus ei osalenud.

Uurimuse usaldusväärsuse suurendamiseks viidi läbi prooviintervjuu, mille eesmärgiks oli täpsustada ja täiendada intervjuuküsimusi ning kontrollida küsimuste arusaadavust. Lasteaiaõpetajaga võeti ühendust e-kirja teel ning tutvustati lühidalt uurimuse eesmärki ja uurimisküsimusi. Seejärel lepitati kokku mõlemale osapoolale sobiv aeg ja koht prooviintervjuu läbiviimiseks. Prooviintervjuu toimus intervjuueeritava ettepanekul tema töökohas laste

lõunaune ajal, kui õpetaja oli oma tööpäeva juba lõpetanud ning sai rahulikult intervjuule keskenduda. Kokkusaamisel tutvustati uurimuse eesmärki, selgitati intervjuu läbiviimise korraldust ning küsiti luba intervjuu salvestamiseks. Intervjueeritavale selgitati ka konfidentsiaalsuse tagamise põhimõtteid.

Prooviintervjuud (nagu ka järgnevaid intervjuusid) alustati taustaküsimustega (tööstaaž, mitmendat korda töötab noorema aiarühmaga, kus on nii eelneva kollektiivikogemusega kui ka kollektiivikogemuseta lapsi). Intervjuu ajal tehti intervjuu kavale käsitsi märkmeid, et täpsustavad küsimused ja võimalikud siseseviidavad muudatused (mida kirjeldatakse töös edaspidi) ei ununeks. Prooviintervjuu läbiviimine andis intervjueerijale kogemuse intervjuu läbiviimisel, täpsustavate küsimuste küsimisel ja märkmete tegemisel (paljud küsimused said jutu sees vastatud enne, kui neid küsida jõuti; märkmeid tehes oli hea järke pidada, mis on juba küsitud). Lisaks sai käesoleva bakalaureusetöö autor kindlustunde, et koostatud küsimustiku mitmetahulisuse abil saab esitatud uurimisküsimustele vastused.

Prooviintervjuu transkribeeriti, kasutades selleks veebipõhist programmi *transcribe*. Seejärel analüüsiti intervjuu nii salvestuse kui ka teksti põhjal uurimiseesmärgile ja uurimisküsimustele toetudes, milleks võrreldi algseid intervjuuküsimusi intervjuu käigus tegelikult küsitud küsimustega ja neile antud vastustega; võttes arvesse seda, et prooviintervjuus vastati mõningatele küsimustele juba enne nende küsimist, kuid teistes intervjuudes ei pruugi nii minna; ning intervjueeritava vastustest lähtudes jäeti välja kaks küsimust (Milliseid tegevusi lapsevanemad teie hinnangul lapse sotsiaalsete oskuste arendamiseks kasutavad? Milliseid oskusi lapsevanemad teie arvates lastes kõige rohkem arendada püüavad?) sotsiaalsete oskuste arendamise plokist, mis ei andnud bakalaureusetöö seisukohalt olulist infot, ning otsustati teise teemaploki küsimused esitada kohe võrdlevalt, et intervjueeritaval oleks lihtsam teemas püsida ja oma mõtteid koondada. Kuna intervjuu kavas suuri sisulisi muudatusi ei tehtud, oli võimalik prooviintervjuu ajal kogutud andmeid kasutada andmete kodeerimisel ja analüüsimisel.

Peale intervjuu kava korrigeerimist viidi läbi intervjuud veel kolme lasteaiaõpetajaga ajavahemikus veebruar – märts 2016. Kõigepealt lepidi intervjueeritavatega e-kirja teel kokku intervjuu läbiviimise koht ja aeg ning intervjuu ligikaudne ajakulu (ca 1 tund). Intervjuud toimusid intervjueeritavatele sobivas kohas: kahel juhul töökohtades (lasteaedades) ja ühel juhul intervjueeritava kodukontoris. Kõikidele intervjueeritavatele tutvustati uurimuse eesmärgi ning selgitati, et tagatud on konfidentsiaalsuse põhimõtted ning isikupõhist informatsiooni ei avaldata kolmandatele isikutele.

Intervjuud salvestati diktofoniga, mis võimaldab lindistuste taasesitamist. Salvestamise

ajal tehti intervjuu kavale märkmeid. Intervjuu käigus vastasid intervjuueeritavad küsimustele omas tempos. Vajadusel esitati intervjuueeritavale lisaküsimusi või suunati teema juurde tagasi. Intervjuude lõpus oli intervjuueeritavatel võimalus soovi korral veel midagi lisada või täpsustada. Lühim intervjuu kestis 48 minutit ja pikim 1 tund ja 13 minutit.

Uurimuse usaldusväärsuse tõstmiseks töö selles etapis oli intervjuueeritavatel võimalus üle vaadata oma intervjuu transkriptsioon. Seda võimalust kasutas üks õpetaja, kes bakalaureusetöö autori palvel ei kustutanud algset teksti, vaid kasutas täienduste sisseviimisel MS Wordi teksti läbikriipsutamise funktsiooni ning teist värvi teksti. Andmeanalüüsis on kasutatud õpetaja poolt täiendatud andmeid.

### *Andmete analüüsimine*

Andmete analüüsimiseks kasutati kvalitatiivset induktiivset sisuanalüüsi. „Kvalitatiivne sisuanalüüs on uurimismeetod, mida rakendatakse tekstiandmete sisu subjektiivseks tõlgendamiseks süstemaatilise liigendamise- ja kodeerimisprotsessi ning teemade või mustrite kindlakstegemise abil“ (Laherand, 2008, lk 290). Kvalitatiivset sisuanalüüsi on soovituslik kasutada, kui nähtusest ei ole piisavaid eelteadmisi või kui teadmised on killustunud (Elo & Kyngäs, 2008). Kvalitatiivne induktiivne sisuanalüüs koosneb avatud kodeerimisest, kategooriate loomisest ning nende jaotamisest kõrgemateks peakategooriateks (Elo & Kyngäs, 2008).

Andmeanalüüsi alustati intervjuude sisulise osa täies mahus transkribeerimisega (st ei transkribeeritud sissejuhatavat osa, mis tutvustas uurimust). Helisalvestised kopeeriti diktofonist arvutisse ning transkribeeriti, kasutades transkribeerimisprogrammi *transcribe*, mis võimaldab intervjuu ettemängimist ja tagasikerimist valitud pikkusega osade kaupa. Valitud meetod tagas selle, et transkriptsioon sai võimalikult täpne ja sõnasõnaline ning andis edasi põhjaliku kirjelduse intervjuueeritavate teadmiste, uskumuste, hoiakute ja väärtushinnangute kohta, nagu soovivad ka McLellan, MacQueen & Neidig (2003). Intervjuu käigus tehti märkmeid intervjuueeritava kehakeele ja emotsioonide kohta. Oluliseks on ka mitteverbaalsete helide (naermine, ohkamine) välja toomine transkriptsioonis (McLellan et al., 2003); need lisati samuti transkribeerimise käigus (levinud põhilised emotikonid erinevate emotsioonide väljendamiseks, punktid pauside märkimiseks).

Konfidentsiaalsuse tagamiseks asendati intervjuueeritavate pärisnimed pseudonüümidega ning transkriptsioonist eemaldati kõik mainitud isikunimed. Transkribeerides eristati uurija tekst ja intervjuueeritava tekst kasutades initialsiaale. Iga küsimuse ette lisati lindistuse ajatempel. Transkriptsioone võrreldi pärast transkribeerimise lõppu veelkord helisalvestisega, et vältida



vigu. Ühe intervjuu transkribeerimiseks kulus keskmiselt kuus tundi. Kõige pikem transkribeeritud intervjuu on viisteist lehekülge ning kõige lühem üksteist lehekülge. Kokku saadi 51 lehekülge transkribeeritud teksti.

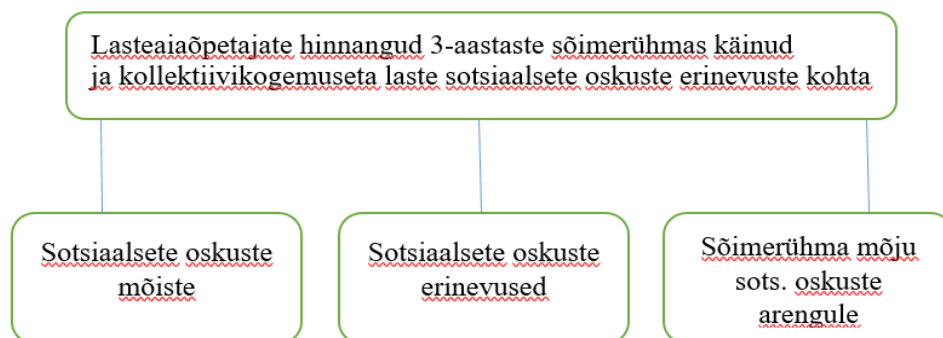
Transkribeeritud andmed salvestati .txt formaati ning lisati andmetöötluskeskkonda QCMap, mis on mõeldud teksti analüüsimiseks kvalitatiivse sisuanalüüsi meetodil. Andmete kodeerimisel leiti ja märgistati andmetöötluskeskkonnas igast intervjuust tähenduslikud üksused vastavalt uurimisküsimusele. Tähenduslik üksus võib koosneda enam kui ühest lausest ning sisaldada endas mitut mõtet (Elo & Kyngäs, 2008). Tähendusliku üksusena valiti tekstist välja fraas või lõik, mis omas autori jaoks uurimisküsimuste kontekstis olulist mõtet. Tähenduslikud üksused märgiti koodidega ning korduvad tähenduslikud üksused tähistati juba olemasoleva koodiga. Andmetöötluskeskkonnas tekkisid erinevatele koodide vastena tähed numbritega (nt B3, B12).

Pärast kodeerimist jaotati tähenduselt sarnased koodid andmetöötlusprogrammis QCMap alakategooriatesse, millele anti koodide sisu iseloomustav nimetus. Koodidest alakategooriate moodustamise näide on esitatud tabelis 2.

Tabel 2. Koodidest alakategooriate moodustumine

Koodid	Alakategooria
reeglitele allumine oskus teisi kuulata oskus lahendada konflikte oskus otsida kontakti kaaslastega	sotsiaalsed oskused, mis on sarnasel tasemel nii kollektiivikogemusega kui kollektiivikogemuseta lastel

Seejärel jaotati alakategooriad nende sisu põhjal kolme suuremasse peakategooriasse, milleks on sotsiaalsete oskuste mõiste, sotsiaalsete oskuste erinevused ja sarnasused kollektiivikogemusega ja kollektiivikogemuseta 3-aastastel lastel ning sõimerühma mõju laste sotsiaalsete oskuste arengule. Näide peakategooriate jaotusest on esitatud joonisel 1.



Joonis 1. Peakategooriate jaotus

Uurimuse usaldusväärsuse tagamiseks kasutati töö erinevates etappides erinevaid meetodeid. Prooviintervjuu läbiviimine aitas täpsustada ja täiendada intervjuuküsimusi ning kontrollida küsimuste arusaadavust ja nende mõistetavust. Võimalus transkribeeritud intervjuu üle lugeda andis õpetajatele kindlustunde, et vajadusel saavad nad oma mõtted üle vaadata, täiendada ja kommenteerida. Kodeerijasisesse kooskõla leidmiseks teostati erinevatel aegadel korduskodeerimisi (Mayring, 2014). Korduskodeerimisel muudeti mõnede koodide sõnastust ning viidi sama mõtet kandvad koodid kokku. Creswell & Miller (2000) soovivad usaldusväärsuse suurendamiseks kaasata uurimusega mitteseotud isikuid, seda võimalust kasutas ka bakalaureusetöö autor. Kaaskodeerija kodeeris igast intervjuust teise uurimisküsimuse (missugustena kirjeldavad noorema aiarühma õpetajad sõimerühmas käinud laste ja kodust ilma eelneva kollektiivikogemusest lasteaeda läinud 3-aastaste laste sotsiaalseid oskusi?). Tekkinud koode võrreldi ning nende üle arutleti, kuni jõuti üksmeelele.

Uurimuse usaldusväärsust suurendab ka põhjalik uurimisprotsessi dokumenteerimine uurijapäevikusse (Creswell & Miller, 2000). Uurimuse toetamiseks loodud uurijapäevik andis analüüsiprotsessis lisaandmeid intervjuu üldise meelsuse, eripärade ja läbiviimisprotsessi kohta; näiteks kanne 3. veebruarist 2016: „Paljud küsimused kerkisid päevakorda ja said vastuse juba enne, kui oma järjega nendeni jõudsin, analüüsimisel tuleb kindlasti kasutada märkmeid intervjuu kaval, muidu ei leia midagi üles” aitas meelde tuletada, et antud õpetaja rääkis väga vabalt ning seetõttu võivad vastused uurimisküsimustele peituda hoopis mõne muu küsimuse juures, mitte seal, kus need intervjuu kava järgi oleksid pidanud olema. Lisaks jäädvustati uurijapäevikusse andmekogumise protsessi emotsionaalne pool, mis sisaldas märkmeid selle kohta, kuidas tundus intervjuueeritaval tuju, kuidas intervjuueerija end intervjuu kestel tundis, millised probleemid ja mõtted seoses konkreetse intervjuuga tekkisid, kas miski intervjuu läbiviimise ajal segas ning mis läks hästi ja mis halvasti. Väljavõtte uurijapäevikust on lisas 2.

Tulemused esitatakse kvalitatiivse induktiivse sisuanalüüsi käigus tekkinud peakategooriate kaupa. Tulemuste näitlikustamiseks kasutatakse tsitaate intervjuudest, mis on eelnevalt vähesel määral toimetatud. Tsitaadid on märgitud kaldkirjas ning tsitaadist välja jäetud teksti osa on märgitud kaldjoonte vahele kolme punktiiriga: /.../.

### Tulemused

Bakalaureusetöö eesmärgiks oli välja selgitada lasteaiaõpetajate arvamused 3-aastaste laste sotsiaalsete oskuste erinevuse kohta sõimerühmas käinud ja eelneva

kollektiivikogemusestaste näitel ning õpetajate hinnang sõimerühma mõjule laste sotsiaalsete oskuste arenemisel. Andmeanalüüsi tulemusena eristus kolm peakategooriat: sotsiaalsete oskuste mõiste, sotsiaalsete oskuste erinevused ja sarnasused (kollektiivikogemusega ja kollektiivikogemusestaste 3-aastastel lastel) ning sõimerühma mõju laste sotsiaalsete oskuste arengule. Järgnevalt esitatakse tulemused peakategooriate kaupa, lisades alakategooriate jaotuse ning tsitaadid tulemuste kinnistamiseks ja ilmetamiseks.

### *Sotsiaalsete oskuste mõiste*

Kirjeldades sotsiaalseid oskusi ilmnes, et õpetajad nimetavad ja peavad tähtsaks väga erinevaid oskusi. Sotsiaalsete oskustena nimetatud oskused võis jagada kolme gruppi: 1) eneseteenindusoskused; 2) suhtlemisoskused; 3) muud oskused kollektiivis hakkamasaamiseks.

Oluliseks peetakse oskust endaga ise hakkama saada: ise süüa, riietuda, wc-d kasutada, käsi pesta ja nina pühkida.

*Pille: No see kui laps saab ise endaga hakkama, näiteks süüa oskaks, pesta oskaks, pissil oskaks käia. Ja no oskaks näiteks kasvõi pükse jalga panna või pükse ära võtta, sest sügisel oli meil kõige suuremaks mureks just see, et ei oskand riietuda. Süüa oskasid, pesta oskasid (naerab), pissil käisid ka enam-vähem kõik, aga vat riietumisega oli nagu raskusi.*

Suhtlemisoskustena toodi välja oskus kaaslastega kontakti otsida, suhelda ja sõbralikult mängida; sõprade hoidmine, mängu lubamine ja mänguasjade jagamine; viisakusväljendite kasutamine ning tervitamine ja hüvastijätt; julgus küsida, paluda abi, abistada teisi ning suunata kaaslast (näiteks koristama); oskus enda eest seista ja ennast kehtestada; oskus lahendada tülisid verbaalselt, mitte lüües; oskus kuulata teisi ning oodata oma rääkimisjärjekorda; aga ka kõne areng.

*Kati: No... sotsiaalsed oskused on eelkõige suhtlemisoskused, teistega suhtlemise oskused, nii laste kui ka täiskasvanutega, laste puhul. /.../ Noh, et kuidas lapsed omavahel läbi saavad, suhtlevad, asju jagavad, tülisid lahendavad, koos mängivad üldse... /.../*

*Sanne: Põhimõtteliselt ongi minu jaoks kõige tähtsam sotsiaalne oskus see, kui laps suhtleb teiste lastega.. või siis õpetajatega... /.../*

Kollektiivis hakkamasaamisel peeti oluliseks veel (rühma)reeglitele allumist, ümbritseva hoidmist, enda järelt koristamist ja asjade oma kohale panemist, oma korra ootamist,

täiskasvanu jäljendamist, oma maailmavaate omamist, arenenud fantaasiamaailma, oskust sisse sulanduda, tahet midagi teha ning oskust teha vahet lapsel ja täiskasvanul.

*Sanne: /.../ Et tal on nagu... tal on oma maailmavaade, ta räägib, ta ei ole vaikselt omaette. Tal on see kõik nagu arenend, see fantaasiamaailm.*

*Kati: Ja siis reeglitele, korrale allumine. /.../ Kui kodus on paigas, siis on ka lasteaias kergem alluda reeglitele ja kõigele.*

#### *Laste sotsiaalsete oskuste erinevused ja sarnasused*

Õpetajad tõid välja erinevusi laste sotsiaalsetes oskustes ning arutlesid, millised oskused on tugevamad sõimest tulnud lastel ning millised kollektiiviga alles 3-aastaselt liitunud lastel. Kõik õpetajad rõhutasid, et paljud sotsiaalsed oskused sõltuvad konkreetsest lapsest ja kodusest kasvatusesest. Uurimuses tulid välja järgnevad erinevused sotsiaalsetes oskustes: 1) sotsiaalsed oskused, mis on paremad sõimes käinud lastel; 2) sotsiaalsed oskused, mis on lastel samal tasemel; 3) sotsiaalsed oskused, mis sõltuvad lapse iseloomust või eripäradest.

Ükski õpetaja ei toonud välja sotsiaalseid oskusi, mis oleks kodust, ilma kollektiivikogemusest, lasteaeda läinud lastel paremad, kui sõimerühmas käinud lastel. Küll märgiti, et 3-aastaselt kollektiiviga liitunud lapsed on targemad ja osavamad, kui need lapsed, kes varem juba kollektiivis käinud on.

*Pille: Vot mul on väga hea võrdlemise moment selles suhtes, et mul need kaks eelmist rühma, kellega ma olen käinud lõpuni on olnud kõik lapsed, kes on kodust tulnud. Ja sellel aastal ma sain enamus lapsed, kes on sõimest tulnud, siis need, kes kodust tulid, olid palju targemad ja palju osavamad. Ja kui ma seda siin rääkisin lasteaia direktorile, siis tema imestas, et tavaliselt on just need, et kodust tulevad lapsed on vähem õpetatud ja rohkem sellised... noh, nunnukamad või mitte nii taibukamad ja mina väitsin täitsa vastupidist.*

Sõimerühmas käinud lapsed oskavad õpetajate hinnangul oodata paremini oma rääkimiskorda, aidata kaaslasi, paluda andeks, jagada mänguasju ning enda järelt koristada (mänguasju kohale panna). Sõimerühma positiivse mõjuna toodi välja veel, et lapsed ei ole nii pöörsed, kui kodust tulnud eakaaslased ning on harjunud rutiiniga.

*Sanne: /.../ Et kui me võtame siit selle rühma pealt, siis.. noh, kaks last, onju... et nad, nad tulid kodust, aga mis neil puudu, oli see, et nad tahtsid koguaeg rääkida /.../ vaata, neil oli koguaeg vaja midagi. /.../*

*Sanne: Need, kes tulevad sõimest, nemad on harjunud rutiiniga. Need, kes tulevad kodust, nemad ei kujuta ette, mida tähendab lasteaias käimine tegelikult, neil ei ole seda pilti. Siis... Need, kes tulevad kodust, need on sellised kreisimad (naerab). Nagu... pöörasemad võibolla. Et nad ei, noh, nad ei kujuta ette, mida tähendab kord, oleneb tegelt lapsest, onju? Aga tavaliselt on ikkagi niimoodi, et nad ei tea neid reegleid, mis siin lasteaias on, eksju, et kodukord ja nii. Neile ei ole seda niimoodi õpetatud, sest kodus ja lasteaias on erinevad reeglid, eks.*

Sotsiaalseid oskusi nagu julgus suhelda ja leida kontakti, oskus teiste lastega suhelda ja mängida, suutlikkus kuulata teisi, kiire sisseelamine/kohanemine aiarühmas ja (rühma)reeglitele allumine loeti mõnede õpetajate poolt tugevamaks sõimes käinud lastel, samas väitsid teised õpetajad, et antud oskused on lastel arenenud ühtemoodi, vaatamata sellele, kas laps on varem sõimes käinud või mitte.

*Kati: Teiste kuulamise oskus on jälle selline, mis erineb kõige vähem, minu arust. Peaks ju olema nii, et sõimes on juba õppinud kuulama... Aga ei ole! Kõik sahmardavad seal alguses ja peab vaeva nägema, et hakkaksid, õpiksid kuulama.*

*Sanne: /.../ Et.. ta [kodust tulnud laps] võib küll olla väga mänguhimuline ja kõik võib väga tore olla, aga ta ei oska kuulata ja aidata /.../*

*Kati: Siin küll mingit vahet ei ole! Ühtemoodi tulevad kõik aasta alguses, õnnetukesed, peavad kohanema, reeglid tuleb selgeks teha algusest peale. Rääkida ja rääkida ja rääkida, et... teisi ei lööda ja... asju peab jagama ja... Suunata mängima... Siin ei ole vahet, kas kodust tulnud või sõimest...*

Samal tasemel sotsiaalsete oskustena toodi lisaks välja kõne areng, konfliktilahendusoskus ja elementaarsed oskused (söömine, riietumine).

*Kati: Vaata, kõne on suhtlemisel väga oluline ju, eks. Ja arvatakse, et varakult sõime ja siis kõne hakkab arenema, aga nii ei ole. Kõne areneb ikka omas tempos.*

*Elli: [konfliktilahendamise oskus] See on ikkagi täiskasvanu mudeldamise alusel /.../*

*Sanne: /.../ No siis tuleb jälle kodust... Kuidas kodus ema ja isa lahendavad konflikte, nii lahendab laps lasteaias konflikte ju.*

*Pille: No, see ongi, et mul on olnud kogemust, et need lapsed, kes tulevad kodust, on olnud minu rühmas väga hästi arenenud. Et on osanud nii suhelda kui riietuda kui mängida*

*teistega. Ja siis nüüd sama võrdlus need, kes nüüd tulid nagu sõimest, eks ole, kus noh, tuli kõik üle korrata. /.../*

Õpetajate hinnangul mõjutavad sotsiaalseid oskusi ka lapse iseloom ja eripärad: selliste oskustena toodi välja suhted teiste lastega (head või halvad), sisseelamine aiarühma, oskus või julgus abi paluda ja püüd lahendada oma probleeme ise.

[suhetest kaaslastega] *Sanne: /.../ Tegelt oleneb lapsest. Et laps on erinev. Et vahet ei ole, kas sa tuled sõimest või sa tuled kodust. Loeb see, miuke on tema iseloom. Kui tal on siuke hea aktiivne, noh positiivne, suudab lihtsalt kogu aeg haarata ükskõik millisest lapsest, siis ei ole vahet ju. /.../*

Sisseelamine aiarühma võib minna kiiremini neil, kes on juba sõimes käinud, kuid õpetajad tõid välja, et see sõltub nii lapsest kui ka lapsevanematest ja seega ei pruugi mingit erinevust kodust tulnud lastega olla.

*Kati: Sisseelamine... seinast-seina. Kodust tulevad, siis on neil harjumine teistsuguse korruga ja nii... Samas tulevad väga erinevalt... mõni nutuga, mõni kohe rõõmsalt... Siin oleneb lapsevanemast, kuidas on teinud selgeks lapsele lasteaias käimise. Ja kõige olulisem, kas laseb ise lapsest lahti... Kui ei, siis ei lase laps ka.*

*Elli: Ühesõnaga, et seal on ka ikkagi inimeste erisustele taandub. Ka väikese lapse erisused. Onju, et üks saab nii ruttu valmis, teine nii ruttu, kolmas, kolmandal läheb väga pikka aega. Et... aga nojah, nii, ütleme, et kui laias laastus seda spektrit vaadata, siis mul on aimdus, et ikkagi see... see, kes on olnud kuskil, see saab rutem jagu.*

*Kati: /.../ Aga suvi on ju vahel ja siis on ikkagi harjutamine jälle ju. Nii väikestel on ikka harjumine jälle. Nii et selles mõttes erinevusi ei ole sisseelamisel... Igaiüks ikka omas tempos ja omamoodi, on ta varem käinud sõimes või ei ole...*

Intervjuude käigus kerkis ka üles laste omavahelise füüsilise väärkohtlemise ja agressiivsuse teema. Siinkohal läksid õpetajate arvamused täiesti lahku. Üks õpetaja väitis, et agressiivsemad on lapsed, kes pole varem sõimes käinud, teine õpetaja rääkis oma kogemustest, kus sõimes käinud lapsed on agressiivsemad, kui kodust tulnud lapsed, tuues põhjenduseks pikad päevad varakult emast eemal ja hüljatusetunde; kolmas õpetaja oli veendunud, et agressiivsus on iseloomujoon, mis ei sõltu kuidagi eelnevast kollektiivkogemusest või selle puudumisest ja neljas õpetaja oli veendunud, et agressiivne käitumine on õpitud kodust.

*Sõimerühma mõju laste sotsiaalsete oskuste arengule*

Hinnates sõimerühmas käimise mõju 3-aastaste laste sotsiaalsele arengule olid kõik õpetajad ühel meelel, et sõimerühmas käimine ei ole lapse sotsiaalsete oskuste arenemise koha pealt vajalik. Õpetajate hinnangud sõimerühma mõjule sai jagada kolmeks: 1) sõimerühmas käimise positiivsed mõjud; 2) sõimerühmas käimise negatiivsed mõjud; ning 3) argumendid 3-aastaseni kodus olemise poolt.

Positiivsete aspektidena lapse sõimerühma panemisel nimetati tasapisi kollektiiviga harjutamist, käies kohal lühemaid päevi või ainult mõnel päeval nädalas.

*Sanne: Et ma pooldan seda, et harjutatakse sõimes, ma ise harjutaks ka kui mul oleks laps, ma arvan. Kui ta tuleb mingi, noh 2,5, et noh, natukene aega umbes, eks. Et noh... siis jah, aga mitte, et ta käib iga päev ja hommikul vara tuuakse ja õhtul hilja viiakse, vaid siis ta käibki, noh, mingid päevad ainult või pool päeva.*

Veel toodi positiivse mõjuna välja lasteaiarutiiniga harjumist ja lihtsamat kontaktileidmist teiste lastega.

*Kati: No kui tulevad sõimest, siis eeldad, et nad on tuttavad lasteaiarutiiniga ja teavad selliseid väikeseid asju, et enne sööki peseme käed ja enne õueminekut käime pissil ja... (naerab) Oskavad võibolla teiste lastega lihtsamalt kontakti leida...*

Samuti märgiti, et kui kodus lapsega ei tegeleta, siis on mõistlikum laps sõime panna.

*Elli: /.../ ma ütlen, et veel kord, kui lapsega üldse ei tegeleta – las ta olla seal sõimes. Seepärast, et ta on ses kujunemiseas, et see on talle isegi palju parem. Või see, kui on näiteks sellisest perest, kus ainult karjutakse ja röögitakse... Olgu ta siis seal [sõimes].*

Õpetajate hinnangul on sõimerühmas käimisel ka negatiivseid pooli. Kõige tähtsama negatiivse küljena sõimerühmas käimise juures tõid õpetajad välja eemaloleku emast (hooldajast) ning sellest tingitud turvatunde puudumise.

*Kati: Esiteks: lapsele on oluline see, et tal oleks turvaline. Enamasti on turvaline ikka kodus, tuttavas keskkonnas. On vaja oma turvaisikut... ema, eks tavaliselt... Lapsel on vaja, et tal oleks olemas baassuhe, kiindumussuhe, emaga... eelkõige... Või noh, siis isaga... või hooldajaga või... Igatahes... Kui laps viia liiga vara kollektiivi, emast eemale, siis...noh, tal see turvaline olek niiöelda katkeb... Lapsel on iga päev vaja ise hakkama saada... See on veel see aeg, kus oleks vaja just seda turvalisust ja head olemist kodus ja emaga. Kui see suhe on paigas, emaga, siis teised suhted siin elus tulevad ka niimoodi... kuidagi... niimoodi...*

*iseenesest... et ei pea nii palju pingutama ja õppima... On olemas juba see... baas, see... alus... suhtlemiseks, siis.*

*Pille: Aga... minu arust saab ikkagi sellise turvatunde ja hea aluse ikkagi kodus.*

Juhtiti tähelepanu sellele, et suhtlemisaega vanemaga jääb väheks

*Kati: Meie lastel on päevad sõimes liiga pikad. Lapsed on mõned 10 tundi päevas, 5 päeva nädalas kodust eemal. Nii. Magamise aeg peab ka jääma, jah? Nii väikestel lastel umbes... 10 tundi, eks? /.../ Nii. Siis jääb 4 tundi iga päev, kui saab koos olla vanematega, eks. Sellest ka mingi aeg vanemad teevad süüa või loevad meili või vaatavad telekat või räägivad omavahel. Kui on õed-vennad, siis nemad tahavad tähelepanu... Hea, kui see väike laps üldse üks-ühele aega saab!*

Üks-ühele tähelepanu on ka sõimerühmas raske saada, kuna täiskasvanuid on vähe. Nii õpivad lapsed tähelepanu saama halvasti käitudes.

*Kati: Meil on liiga palju lapsi rühmades, lapsed väsivad sellest möllust väga ära, on väga stressis... ei saa nendega enam üldse kontakti... Konutavad omaette, õnnetukesed... Või siis hakkavad laamendama... asju loopima... Püüavad oma paha olemist välja elada kuidagi. Ja õpetajaid on liiga vähe. 2 täiskasvanut kuueteist lapse kohta... Aga laps tahab üks-ühele tähelepanu. Seda ei saa... Saab see, kes kõige kõvemini karjub... Või teeb pahandust... Lapsed õpivadki, et tee pahandust, siis õpetaja märkab... Jama, eks? (naerab) Või siis hakkavad teisi lapsi lööma, sest enam ei suuda ennast kontrollida... Et olgu siis juba kõigil paha, kui mul on...*

Suhtlemisoskused ja kõne ei arene, kui kaaslastel ka neid oskusi pole.

*Kati: Mõnele lapsele võib sõimerühm hoopis karuteene teha kõne arengus... Ei julge enam ennast väljendada. Või siis ongi harjunud väiksest peale kõnetult väljendama... näiteks löömisega.*

Kuni 3-aastaseks saamiseni kodus olemise poolt olid kõik õpetajad, põhjendades seda sellega, et lapsed arenevad kodus paremini; kodus on turvatunne ja ema lähendus; kui kiindumus suhe emaga on paigas, tulevad muud suhtlemisoskused loomulikult; laps peab enne kollektiiviga liitumist õppima iseendaga hakkama saama; eneseväljendus- ja suhtlemisoskused, viisakusväljendite kasutamine, reeglitele allumine ja teiste kuulamise oskus saavad alguse just kodust.



*Pille: Mul on kuidagi nagu hästi positiivsed kogemused olnud just nende kodust tulnud lastega, kes tulevad nagu, kui nad on juba suuremad ja küpsemad. Ja no ega mõni laps ei ole praegugi veel, kolmeaastaseltki valmis lasteaeda tulema. Et minu arust võiks ta olla ka veel aasta kodus või siis lapsehoidjaga, kui on võimalus. Aga sellist nagu punnitamist või sellist vägisi lasteaeda toomist... jah. Mina oma lapsi ei viiks nii. Meil on siin paar last, kes olid enne sõime ka veel hoius, mõtle ka kui vara nemad siis alustasid ja... need kaks sama last hammustavad ja löövad. Kuni siinemaani. /.../ Jah. Hellus on jäänud ära, ei oska endaga toime tulla ja siis...*

*Elli: Ei [ole vaja panna last sõimerühma]. Mina ütleks konkreetselt ei! Tegele oma lapsega, see laps... palju rohkem seda õrnust ja hellust, seda, ütleme... rahulikkust onju, et sa ei pea hommikul kuskile tõttama, kedagi kuskile lükkama (naerab) onju ja lehvitama, ise ukse taga nutma, et selles suhtes ei ole küll, jah.*

*Sanne: Tegelikult see oleneb sellest emast ja isast. Kui nad oskavad kodus piisavalt hästi teda arendada, siis pole vahet. Sest ega sõimes on ju kogu aeg nutmine ja siuke noh, täiesti tavaline mängimine, et ega nad väga õppetegevust ju ei tee. Et aga kui emal on võimalus kuni kolmeaastasega kodus istuda, siis noh, miks mitte, eks. Aga jah, ma ei poolda seda, et laps tuleb 1,5-aastaselt sõime, et see on küll nagu...*

*Kati: Ühesõnaga... Minu arvates on neid... negatiivseid külgi sõimerühma juures rohkem kui positiivseid... Ja.. Et... Mina ei soovitaks ikka enne 3-aastaseks saamist lapsi lasteaeda viia. Las on kodus ja kasvavad... Rahulikult. Kõik suhtlemine ja asjad tulevd kodust, kui lapsega ikka tegeletakse ka. Aga ma siin praegu püüangi lähtuda sellisest keskmisest perest, mitte nendest kõrvalekalletest, eks... Kes üldse laste eest ei hoolitse, eks?*

Käesoleva uurimuse tulemustest leiab erinevaid huvitavaid tähelepanekuid 3-aastaste laste sotsiaalsete oskuste erinevuste kohta ning sõimerühma negatiivsete ja positiivsete mõjude kohta kuni 3-aastaste laste sotsiaalsete oskuste arengule. Olles enda jaoks kaardistanud, mis üldse on sotsiaalsed oskused, arutlesid õpetajad nende oskuste erinevuse üle ning püüdsid analüüsida oma kogemusi töös noorema aiarühma lastega. Õpetajate hinnangutest jäi kõige rohkem kõlama kaks mõtet: kuigi mõningad sotsiaalsed oskused on sõimerühmast tulnud 3-aastastel lastel paremad, kui kollektiivikogemuseta lastel, ei erine oskused siiski olulisel määral ning võimaluse korral võiks alla 3-aastane laps olla emaga kodus, kus talle on tagatud lähedus- ja turvalisusetunne.

### Arutelu

Bakalaureusetöö eesmärgiks oli välja selgitada lasteaiaõpetajate arvamused 3-aastaste laste sotsiaalsete oskuste erinevuse kohta sõimerühmas käinud ja eelneva kollektiivikogemusega laste näitel ning õpetajate hinnang sõimerühma mõjule laste sotsiaalsete oskuste arenemisel. Tulemuste põhjal võib öelda, et noorema aiarühma õpetajate hinnangul ei erine sõimerühmas käinud ja kollektiivikogemusteta laste sotsiaalsed oskused olulisel määral, kuigi sõimerühmas käinud lapsed on mõningates sotsiaalsetes oskustes paremad; ning laste varajane kollektiivi panemine eesmärgil, et lapsel arenevad seal sotsiaalsed oskused, ei ole enamasti põhjendatud (va juhtudel, kus tegu on riskiperedest pärit lastega).

Inimese sotsiaalne areng toimub terve elu, kuid sotsiaalsete oskuste alused õpib väikelaps kodus ja sõimerühmas. Väikelapseas lävib laps kõige rohkem oma vanematega, järelikult pärineb suur osa suhtlemisrepertuaarist ja enesehinnangu kujunemise mõjutustest neilt, mida kinnitasid ka uurimuses osalenud õpetajad. Laste igakülgset arengut mõjutavad veel perekonna koosseis, etniline kuuluvus, perekonna sissetulekud, vanemate teadlikkus ja suhted lapsega, nagu on toonud välja ka Huston et al. (2015). Edaspidi satub laps mitmekesisemasse sotsiaalsesse keskkonda, teda hakkavad mõjutama mängukaaslased ja teised täiskasvanud.

Sotsiaalsete oskuste all mõistavad noorema aiarühma õpetajad väga erinevaid oskusi. Uurimuse käigus läbiviidud intervjuudes arutlesid õpetajad selle üle, mis on sotsiaalsed oskused ning kõik mainisid ära suhtlemisoskuse teiste inimestega, üsna sarnaselt, nagu on teinud seda Häidkind et al. (2013). Huvitav oli see, et õpetajad nimetasid sotsiaalsete oskustena esialgu mingeid kindlaid oskusi, kuid intervjuu käigus mõeldes ja oma kogemusi jagades täienes ka sotsiaalsete oskuste nimekiri. Kõlama jäi mõte, et oma igapäevatoos on õpetajad harjunud õpetama läbi mängu ja dramatiseeringute ning kõiki valdkondi lõimima, sealhulgas ka sotsiaalsete oskuste õpetamist, ning seetõttu oligi neil raske kindlalt öelda, mis sotsiaalsed oskused on.

Uurimuse käigus tuli välja, et tihti aetakse segi kaks sarnast mõistet: sotsiaalsed oskused ja sotsiaalsus. Sotsiaalsus on kaasasündinud temperamendijoon, mida võib määratleda kui inimeste soovi olla koos teiste inimestega (Keltikangas-Järvinen, 2013); samas – nagu ka teooriaosas välja toodud – sotsiaalseid oskusi õpitakse kogemuste ning kasvatuse kaudu. Kõrgema sotsiaalsusega inimestel on enamasti lihtsam sotsiaalseid oskusi omandada, kuna nad on teiste inimeste suhtes avatud ning suhtlemisest huvitatud. Sellegipoolest ei tähenda kõrge sotsiaalsus automaatselt suurepäraseid sotsiaalseid oskusi (Keltikangas-Järvinen, 2011).

Kirjeldades sõimerühmas käinud laste ja kodust ilma eelneva kollektiivikogemusest lasteaeda läinud 3-aastaste laste sotsiaalseid oskusi, olid õpetajad enne intervjuud veendunud, et sõimes käinud lapsed on tublimad ning arenenumad. Selline veendumus oli üsna loomulik ja ettearvatav, kuna lapsed jaotusid justkui kahte gruppi: „õpetatud lapsed“ (sõimes käinud) ja „mitteõpetatud lapsed“. Intervjuude käigus tuli välja, et sõimes käinud laste ja kodust lasteaeda tulnud 3-aastaste laste sotsiaalsed oskused ei erinegi märkimisväärselt; tugevamaks peeti varem kollektiivis viibinud lapsi rutiini ja lasteaiareeglite järgimises (sh vabandamine, asjade jagamine, enda järelt koristamine jt). Samas tõid lasteaiatõpetajad välja, et lapsed ja nende iseloomud, eripärad ning kodune taust on väga erinevad ning seetõttu on sotsiaalsete oskuste erinevuste hindamine keeruline. Lengua, Honorado, & Bush (2007) on välja käinud mõtte, et sotsiaalsed oskused arenevad lastel tasapisi ka siis, kui lapsed ei käi lasteaias. Sellele mõttele tuginedes on õpetajate hinnangud, et sotsiaalsed oskused sõimes käinud ja kollektiivikogemusest lastel suurel määral ei erine, väga loogilised. Kui mõelda veel Watamura et al. (2003) ja Hatfield, Hestenes, Kintner-Duffy, & O'Brien'i (2013) uurimustele stressist ning tõdemusele, et stressis lapsel on raske õppida, sest stressihormooni kortisooli kõrge tase mõjutab laste õppimisvõimet ja käitumist (Liston & Gan, 2011) ning teiselt poolt Howes'i (1988) ning Peisner-Feinberg & Burchinal'i (1997) väitele, et hea kvaliteediga kollektiiv (väikesed rühmad) pigem arendab sotsiaalseid oskusi, siis võib kokkuvõtvalt öelda, et suures kollektiivis on raske õppida (vaatamata sellele, et õpetatakse), samas väike kollektiiv (ka kodu) aitab lapse sotsiaalsetel oskustel areneda. Siit omakorda võib järeldada, et kodu – kui tegemist ei ole just riskiperega, mil juhul väide ei kehti (Huston et al., 2015) – toetab lapse sotsiaalset arengut samaväärselt kui sõimerühmas käimine.

Uurimisküsimus, kuidas lasteaiatõpetajad hindavad sõimerühma mõju ja vajalikkust laste sotsiaalsete oskuste arengule, tekitas kõige elavama arutelu. Kõik õpetajad olid seda meelt, et lapse sotsiaalsete oskuste arenguks ei ole sõimerühma vaja. Põhjuseks toodi välja, et lapsele on oluline areneda rahulikult ja turvaliselt oma tempos ning ema roll nii väikese lapse elus on olulisem, kui suhtlemine suure grupi eakaaslastega. Samas olid õpetajad veendunud, et suhted eakaaslastega on lapsele olulised; mõte, millele leiab toetust ka teooriast (nt Howes, 1990; Tropp & Saat, 2008; Huston et al., 2015; jt).

Varajasel kollektiiviviimisel on mitmeid negatiivseid külgi. Teooria peatükis juba tutvustatud seisukohad (nt Bates et al., 1994; NICHD Early Child Care Research Network, 2004; Belsky, 2006, Huston et al., 2015; jt) leidsid kinnitust ka õpetajate poolt. Kõige olulisemad negatiivsed küljed olid õpetajate jaoks helluse ja turvatunde puudumine ning sellest tingitud laste käitumishäired.

Probleemset käitumist on tänapäeval lasteaedades järjest rohkem ning tihti ei ole õpetajatel aega, nad ei oska või ei taha probleemse või agressiivselt käituva lapsega midagi ette võtta (Belsky, 2007). Uurimistöö autori arvates on siin üks kitsaskoht Tartu Ülikooli koolieelse lasteasutuse õpetaja hariduses: õppekavas on küll psühholoogia aineid, erivajadustega laste toetamise aineid ning metoodika aineid, mis tegelevad ka probleemsete laste teemaga, kuid puudub põhjalikum praktiline kursus, mis toetaks (tulevasi) õpetajaid probleemkäitumisega lastega toime tulema.

Sõimeõpetajate hoole all on lapsed elu kõige mõjutatavamal perioodil. Õpetaja rolli lapse arengus ei saa alahinnata. Kui õpetajatelt käesoleva uurimuse käigus küsiti, mis mõjutab laste sotsiaalsete oskuste arengut, siis tagasihoidlikult nad endid sinna nimekirja ei pannud. Töö autoril on siinkohal võimalus rõhutada õpetajate rolli ning korrata eelpool väljatoodud Huston et al. (2015) mõtet: mida kõrgem on sõimerühma kvaliteet, seda väiksem on laste probleemse käitumise võimalikkus.

Kokkuvõtteks võib öelda, et uurimuses osalenud õpetajad määratlesid sotsiaalseid oskusi väga erinevalt, kuid vaatamata sellele jõudsid kõik õpetajad järeldusele, et kuigi mõned sotsiaalsed oskused on sõimerühmas käinud 3-aastastel lastel tugevamad, ei ole see vahe väga suur ning paljud oskused on lastel arenenud samamoodi vaatamata sellele, kas laps on sõimerühmas käinud või mitte. Sõimerühma mõju laste sotsiaalsete oskuste arenemisele peeti pigem nõrgaks ning kõik õpetajad olid ühte meelt, et pigem võiks lapsed kuni 3-aastaseks saamiseni suurde kollektiivi mitte minna. Samas tuleb arvestada, et need on nelja lasteaiaõpetaja arvamused, ning kui teemat edasi uurida, tuleks valimit kindlasti laiendada.

### *Töö kitsaskohad ja praktiline väärtus*

Käesoleva töö piiranguks on uuringu läbiviimine ainuisikuliselt, mille tõttu pole võimalik täpselt prognoosida, kas mõni teine uurija oleks jõudnud samasuguste tulemusteni. Kitsaskohaks võib veel pidada seda, et küllastuspunkt jäi intervjuudes saavutamata, kuna valim oli väike ning intervjuueerija kogemused intervjuude läbiviimisel olid napid.

Töös oleks veel võinud täpsemalt uurida kodu mõju lapse sotsiaalsete oskuste arengule, kuid samas on see hea koht, kust uurimusega tulevikus edasi minna. Töö praktiline väärtus uurija jaoks on saadud kogemused kvalitatiivse uurimuse läbiviimisel ning vastused juba ammu huvipakkunud küsimustele.

Uurimistöö võiks huvi pakkuda lapsevanematele ning mudilaste sotsiaalsete oskuste arengust huvitatud õpetajatele. Praktiline väärtus võiks olla ka see, et töö juhib tähelepanu sõimeõpetaja hindamatult olulisele rollile lapse (sotsiaalsete oskuste) arengus perioodil, mis

on lapse üldises arengus väga oluline. Asendades kvalifitseeritud lasteaiaõpetajad sõimerühmas mittekvalifitseeritud õpetajatega, kannatavad eelkõige lapsed.

#### Tänu sõnad

Täna kõiki nelja lasteaiaõpetajat, kes olid nõus panustama minu uurimustöösse oma väärtuslikku aega, kogemusi ja mõtteid. Aitäh Kristelile kaaskodeerimise eest ning Taunole kaotsiläinud tähtede ja komade tagaajamise eest. Kõige suurem tänu kuulub minu lastele, kes lõputöö kirjutamise ajal said harjutada eluks vajalikke sotsiaalseid oskusi nagu mõistmine, kaasaelamine, toetamine ja iseseisvus.

#### Autorsuse kinnitus

Kinnitan, et olen koostanud ise käesoleva lõputöö ning toonud korrektselt välja teiste autorite ja toetajate panuse. Töö on koostatud lähtudes Tartu Ülikooli haridusteaduste instituudi lõputöö nõuetest ning on kooskõlas heade akadeemiliste tavadega.

16.05.2015

# Kasutatud kirjandus

- Ammas, A. (2014). *Postimees: lasteaiakohad ja uute sõimerühmade avamine*. Külastatud aadressil: <http://www.tallinn.ee/est/haridus/Postimees-lastekaiakohad-ja-uute-soimeruhmade-avamine>
- Bandura, A. (1977). *Social Learning Theory*. Engelwood Cliffs, New Jersey: Printice-Hall.
- Bates, J. E., Marvinney, D., Kelly, T., Dodge, K. A., Bennett, D. S., & Pettit, G. S. (1994). Child-Care History and Kindergarten Adjustment. *Developmental Psychology*, 30(5), 690-700.
- Belsky, J. (2006). Early child care and early child development: Major findings of the NICHD Study of Early Child Care. *European Journal Of Developmental Psychology*, 3(1), 95–110.
- Belsky, J., Lowe Vandell, D., Burchinal, M., Clarke-Stewart, K. A., McCartney, K., & Tresch Owen, M. (2007). Are There Long-Term Effects of Early Child Care? *Child Development*, 78(2), 681–701.
- Berry, D., Blair, C., Ursache, A., Willoughby, M., Garrett-Peters, P., Vernon-Feagans, L., & the Family Life Project Key Investigators (2014). Child care and cortisol across early childhood: Context matters. *Developmental Psychology*, 50, 514–525.
- Berry, D., Blair, C., Willoughby, M., Garrett-Peters, P., Vernon-Feagans, L., & the Family Life Project Key Investigators (2013). Household chaos and children’s cognitive and socio-emotional development in early childhood: Does child care play a buffering role? *Paper presented at the Biennial Meeting of the Society for Research in Child Development, Seattle, Washington*.
- Butterworth, G., & Harris, M. (2002). *Arengupsühholoogia alused*. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Creswell, J. W., & Miller, D. L. (2000). Determining validity in qualitative inquiry. *Theory into Practice*, 39(3), 124-131.
- Denham, S. A (2007). Dealing With Feelings: How Children Negotiate the Worlds of Emotions and Social Relationships. *Cognition, Brain, Behavior*, 11(1), 1 – 48.
- Denham, S. A., Benwick, S. M., Holt, R. W. (1991). Working and Playing Together: Prediction of Preschool Social-Emotional Competence from Mother-Child Interaction. *Child Development*, 62, 242-249.
- Denham, S. A., Blair, K., DeMulder, E., Levitas, J., Sawyer, K., Auerbach-Major, S., & Queenan, P. (2003). Preschool emotional competence: Pathway to social competence? *Child Development*, 74, 238–256.

Eetikaveeb (s.a.). Teadustöö eetika. Külastatud aadressil

<http://www.eetika.ee/teaduseetika/teadustoo/>

Elo, S., & Kyngäs, H. (2008). The qualitative content analysis process. *Journal of Advanced Nursing*, 62(1), 107-115.

Hamann, K., Warneken, F., & Tomasello, M. (2012). Children's developing commitments to joint goals. *Child Development*, 83, 137-145.

Hatcher, B., Nuner, J., & Paulsel, J. (2012). Kindergarten Readiness and Preschools: Teachers' and Parents' Beliefs Within and Across Programs. *Early Childhood Research & Practice*, 14(2). Külastatud aadressil: <http://ecrp.uiuc.edu/v14n2/hatcher.html>

Hatfield, B. E., Hestenes, L. L., Kintner-Duffy, V. L., & O'Brien, M. (2013). Classroom emotional support predicts differences in preschool children's cortisol and alpha-amylase levels. *Early Childhood Research Quarterly*, 28, 347-356.

Hedenbro, M., Rydelius, P.-A. (2013). Early interaction between infants and their parents predicts social competence at the age of four. *Foundation Acta Pædiatrica*, 103, 268-274.

Heinrich, C. J. (2014) Parents' Employment and Children's Wellbeing. *Future of Children*, 24(1), 121-146.

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (2005). Uurimisprotsess. E. Uuspõld (Toim), *Uuri ja kirjuta*. Tallinn: Medicina.

Howes, C. (1988). Relations between early child care and schooling. *Developmental Psychology*, 24, 53-57.

Howes, C. (1990). Can the Age of Entry into Child Care and the Quality of Child Care Predict Adjustment in Kindergarten? *Developmental Psychology*, 26(2), 292-303.

Hudson, D. L. (2013). Attachment Theory and Leader-Follower Relationships. *The Psychologist-Manager Journal*, 16(3), 147-159.

Huston, A. C., Bobbitt, K. C., & Bentley, A. (2015). Time Spent in Child Care: How and Why Does It Affect Social Development? *Developmental Psychology*, 51(5), 621-634.

Häidkind, P., Palts, K., Pillmann, J., Ennok, K., Villems, K., & Peterson, T. (2013). *Lapse arengu hindamise ja toetamise juhendmaterjal koolieelsetele lasteasutustele*. Külastatud aadressil <http://www.hm.ee/index.php?0512221>.

Jaffee, S. R., Van Hulle, C., & Rodgers, J. L. (2011). Effects of nonmaternal care in the first 3 years on children's academic skills and behavioral functioning in childhood and early adolescence: A sibling comparison study. *Child Development*, 82, 1076-1091.

Keltikangas-Järvinen, L. (1992). *Agressiivne laps. Kuidas suunata lapse isiksuse arengut*.

- Tallinn: Koolibri.
- Keltikangas-Järvinen, L. (2011). *Sotsiaalsus ja sotsiaalsed oskused*. Tallinn: Koolibri.
- Keltikangas-Järvinen, L. (2013). *Väikelapse sotsiaalsus*. Tallinn: Koolibri.
- Koolieelse lasteasutuse seadus*. (2016). Külastatud aadressil:  
<https://www.riigiteataja.ee/akt/130122015022>
- Kraav, I. (2006). *Perepäevahoid lapsehoiu vormina: lapse areng koolieelses eas ja lapsehoiu erinevad vormid*. Tartu: Perekasvatuse instituut.
- Krull, E. (2000). *Pedagoogilise psühholoogia käsiraamat*. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Kvale, S. (1996). *Interviews: An Introduction to Qualitative Research Interviewing*. Thousand Oaks California: Sage Publications.
- Kõiv, K. (2003). Sotsiaalsed oskused ja nende arendamine. T. Hälli & M. Maser (Toim), *Tervisedendus lasteaias* (lk 89-93). Tartu: Tervise aengu instituut.
- Ladd, G. W. (1999). Peer relationships and social competence during early and middle childhood. *Annual Review of Psychology*, 50, 333-359.
- Laherand, M-L. (2008). Kvalitatiivne uurimismeetod. Tallinn: OÜ Infotrükk
- Lengua, L.J., Honorado, E., & Bush, N.R. (2007). Contextual risk and parenting as predictors of effort control and social competence in preschool children. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 28, 40–55.
- Liston, C., & Gan, W. (2011). Glucocorticoids are critical regulators of dendritic spine development and plasticity in vivo. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 108, 16074 –16079.
- Mayring, P. (2014). *Qualitative content analysis. Theoretical foundation, basic procedures and software solution*. Külastatud aadressil  
[http://www.ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/document/39517/ssoar-2014-mayringQualitative\\_content\\_analysis\\_theoretical\\_foundation.pdf?sequence=1](http://www.ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/document/39517/ssoar-2014-mayringQualitative_content_analysis_theoretical_foundation.pdf?sequence=1)
- McLellan, E., MacQueen, K. M., & Neidig, J. L. (2003). Beyond the Qualitative Interview: Data Preparation and Transcription. *Field methods*, 15(1), 63–84
- Männamaa, M., & Marats, I. (2009). Lapse üldoskuste areng. E. Kulderknupp (Toim), *Üldoskuste areng koolieelses eas* (lk 5-43). Tallinn: Studium.
- NICHD Early Child Care Research Network. (2003). Does amount of time spent in child care predict socioemotional adjustment during the transition to kindergarten? *Child Development* 74, 976–1005.
- NICHD Early Child Care Research Network. (2004). Social functioning in first grade: Associations with earlier home and child care predictors and with current classroom



- experiences. *Child Development*, 74(6), 1639-1662.
- NICHD Early Child Care Research Network. (2008). Social competence with peers in third grade: Associations with earlier peer experiences in child care. *Social Development*, 17, 419–453.
- Niilo, A., & Kikas, E. (2008). Mäng. E. Kikas (Toim), *Õppimine ja õpetamine koolieelses eas* (lk 120-137). Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Nugin, K. (2013). *Üldõpetuse rakendamine lasteaias*. Tartu: Atlex.
- Ojakivi, M. (2015). Tartu lasteaiakohtade probleem laheneb ilmselt sügiseks. *err.ee*.  
Külastatud aadressil: <http://uudised.err.ee/v/eesti/4a2e8687-df5d-41b6-b38c-c7c50e2ff757>
- Pau, M. (2013). Tartu saab lisaks kolmsada aiakohta. *Tartu Postimees*. Külastatud aadressil: <http://tartu.postimees.ee/1304858/tartu-saab-lisaks-kolmsada-aiakohta>
- Peisner-Feinberg, E., & Burchinal, M. (1997). Concurrent relations between child care quality and child outcomes: The study of cost, quality and outcomes in child care centers. *Merrill-Palmer Quarterly*, 43, 451–477.
- Rhoades, B. L., Warren, H. K., Domitrovich, C. E., & Greenberg, M. T. (2010). Examining the link between preschool social–emotional competence and first grade academic achievement: The role of attention skills. *Early Childhood Research Quarterly*, 26, 182–191.
- Saarits, Ü. (2005). Sotsiaalne areng ja kasvatus. K. Henno (Toim), *Laps ja lasteaiad* (lk 67-71). Tartu: Atlex
- Saat, H., & Kanter, H. (s.a.). *Sotsiaalne kompetentsus*. Külastatud aadressil [http://www.curriculum.ut.ee/sites/default/files/sh/sotsiaalne\\_kompetentsus.pdf](http://www.curriculum.ut.ee/sites/default/files/sh/sotsiaalne_kompetentsus.pdf).
- Sinkkonen, J. (2011). *Mida on lapsel kasvamiseks vaja?* Tallinn: Varrak.
- Sommer-Kalda, S. (2014). Sõimekohtade puudus takistab tööle naasmist. *Põhjarannik*.  
Külastatud aadressil: <http://pr.pohjarannik.ee/?p=10176>
- Statistikaamet (2014). *Sündimustrendi muutused Eestis*. Külastatud aadressil: <https://statistikaamet.wordpress.com/2014/05/30/sundimustrendi-muutused-eestis/>
- Tropp, K., & Mägi, K. (2008). Emotsionaalne ja motivatsiooniline areng. E. Kikas (Toim), *Õppimine ja õpetamine koolieelses eas* (lk 92-102). Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Tropp, K., & Saat, H. (2008). Sotsiaalsete oskuste areng. E. Kikas (Toim), *Õppimine ja õpetamine koolieelses eas* (lk 53-78). Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Tulviste, T. (2008). Kõne areng. E. Kikas (Toim), *Õppimine ja õpetamine koolieelses eas* (lk 39-52). Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.

- Ugaste, A. (2005). Laps ja mäng. K. Henno (Toim), *Laps ja lasteaed* (lk 154-171). Tartu: Atlex.
- Vabariigi Valitsus (s.a.) *Perepoliitika*. Külastatud aadressil: <https://valitsus.ee/et/eesmargid-tegevused/perepoliitika>
- Veisson, M., & Nugin, K. (2009). Lapse arengu hindamine. E. Kulderknup (Toim), *Lapse arengu hindamine ja toetamine* (lk 5-21). Tallinn: Studium.
- Watamura, S. E., Donzella, B., Alwin, J., & Gunnar, M. R. (2003). Morning-to-Afternoon Increases in Cortisol Concentrations for Infants and Toddlers at Child Care: Age Differences and Behavioral Correlates. *Child Development*, 74(4), 1006-1020.
- Õunapuu, L. (2012). *Valimid kvantitatiivsetes ja kvalitatiivsetes uurimustes*. Külastatud aadressil: [http://www.e-ope.ee/\\_download/euni\\_repository/file/3402/sisupakett3.zip/index.html](http://www.e-ope.ee/_download/euni_repository/file/3402/sisupakett3.zip/index.html)
- Õunapuu, L. (2014) Kvalitatiivne ja kvantitatiivne uurimisviis sotsiaalteadustes. Tartu: Tartu Ülikool.

## **Lisa 1 Intervjuu kava**

### Taustaandmed

- Mitu aastat olete töötanud lasteaiaõpetajana?
- Mitmendat korda töötate noorema aiarühmaga?
- Mitmendat korda töötate noorema aiarühmaga, kus käib nii sõimest tulnud kui ka eelneva kollektiivikogemusega lapsi?

### I Sotsiaalsed oskused ja nende kujunemine

1. Mis on Teie jaoks sotsiaalsed oskused?
  - Mida võiks veel sotsiaalsete oskustena käsitleda?
2. Millised võiksid olla 3-aastase lapse sotsiaalsed oskused, kui ta tuleb lasteaia esimesse aiarühma?
  - Mida ootate lapselt, kes tuleb lasteaia esimesse rühma sõimerühmast?
  - Mida ootate lapselt, kes tuleb lasteaia esimesse rühma sõimekogemusega?  
(Otse kodust, ilma sõimes/hoius käimata)

Selgitage palun lähemalt, miks Teie hinnangul on/ei ole ootused laste suhtes sarnased/erinevad.

3. Millised on Teie arvates need tegurid, mis mõjutavad kuni 3-aastase lapse sotsiaalsete oskuste kujunemist?
  - Milline on Teie hinnangul õdede-vendade mõju lapse sotsiaalsete oskuste arengule?
  - Milline on Teie hinnangul vanavanemate, hoidjate mõju lapse sotsiaalsete oskuste arengule?
  - Mida arvate erinevate huviringide-trennide mõjust kuni 3-aastase lapse sotsiaalsete oskuste kujunemisele?
  - Kuidas võiks mõjutada erinevates kohtades nagu kino, teater, kohvik käimine?

### II Sotsiaalsete oskuste erinevused ja nende põhjused

4. Palun mõelge tagasi oma töökogemuse peale lastega ja püüdke leida mõned kõige suuremad erinevused sotsiaalsetes oskustes. Mis need Teie arvates on?

- Millal Te neid erinevusi märkasite?
- Kuidas / millistes situatsioonides Te neid erinevusi märkasite?
- Millises valdkonnas olid erinevused kõige suuremad?
- Millises valdkonnas olid erinevused kõige väiksemad?
- Milles need erisused väljendusid?
- Mis Teie arvates sotsiaalsete oskuste erinevat taset mõjutab?
- Kuidas Teile tundub, kas sotsiaalsed oskused on paremad eelneva kollektiivikogemusega või eelneva kollektiivikogemuseta lastel?

Tooge palun näiteid.

5. Palun kirjeldage, kuidas käituvad kollektiivis sõimerühmast tulnud lapsed.

Palun kirjeldage, kuidas käituvad kollektiivis sõimekogemuseta lapsed.

[ järgnev võrdlevalt ]

- Kuidas läheb sisseelamine aiarühma?

Tooge palun näiteid.

- Kuidas leitakse mängukaaslasi?
- Mille järgi valitakse mängukaaslasi?
- Millised on suhted mängukaaslastega?
- Kuidas lahendatakse konflikte?
- Kui palju on agressiivset käitumist?
- Kui kerge / raske on alluda reeglitele?

Sooviksite veel midagi lisada?

### III Sotsiaalsete oskuste arendamine

6. Mida teete Teie rühmas, et laste sotsiaalseid oskusi arendada?

7. Millega võiksid lapsevanemad Teie arvates oma lapse sotsiaalsete oskuste kujunemisele kaasa aidata?

8. Milline on Teie arvamus – milline on sõimerühma mõju laste sotsiaalsete oskuste kujunemisele?

9. Kui oluline on Teie hinnangul sõimerühmas käimine lapse sotsiaalsete oskuste arengu seisukohast? (Kas on vaja käia sõimerühmas, et sotsiaalsed oskused areneksid?)

- Miks Teile nii tundub? Palun põhjendage oma arvamust.

10. Mida soovite veel lisada? Mille kohta ma ei küsinud või täpsustada/täiendada midagi?

## Lisa 2 Väljavõte uurijapäevikust

3.02	<p>Prooviintervjuu Pillega. Tundsin end alguses natukene ebakindlalt, õnneks olen intervjuueeritava ka varem kokku puutunud, nii et teadsin umbes kuidas temaga suhelda. Paljud küsimused kerkisid päevakorda ja said vastuse juba enne, kui oma järjega nendeni jõudsin, analüüsimisel tuleb kindlasti kasutada märkmeid intervjuu kaval, muidu ei leia midagi üles!! Sisse tulid ka teemad, mida puudutada üldse ei plaaninud, aga tundub, et need andsid tööle ainult juurde.</p> <p>Pean õppima paremini küsima täpsustavaid küsimusi - ikka kipub sisse kas-küsimusi ja vaeva peab nägema, et küsimused ei oleks suunavad. Üldiselt olen intervjuuga rahul.</p>
5.02	<p>Intervjuu transkribeeritud, võttis ikka korralikult aega. Järgmiseks korraks valmistu küsimusi küsima selgemalt, liiga palju eee-sid ja mmm-e ☺</p>
8.02	<p>Intervjuu kava muudatuse sisse viidud. Palju ei muutnud. Kõik täpsustavad küsimused töötasid ja avasid teemat, ka need milles kahtlesin (nt kohvikutes käimise kohta küsimus ja õdede-vendade), aga tuli ka neist küsimustest vajalikku infot. Seega küsi ikka rohkem, hakkavad õpetajad rohkem mõtlema ja rääkima ☺ Võtsin välja küsimused lapsevanemate kohta (tegevused ja arendamise). Saab prooviintervjuud kasutada ka töös! HURRAAAA!!!</p>
13.02	<p>Teine intervjuu Elliga.</p> <p>Tundsin ennast natukene kindlamalt, kuigi intervjuueeritav oli selles mõttes raskem, et jutt voolas ning pidevalt pidin jälgima, millised teemad on juba kaetud ja millised veel mitte. Samas oli hea ladus rääkida ning jutu käigus jõudis Elli ise mind huvitavate teemadeni.</p> <p>Intervjuu käigus muutus Elli vahepeal väga emotsionaalseks ja isegi närviliseks – tema jaoks on väga tähtis kodu ja lasteaia koostöö, tänu sellele kipus ka teemast kõrvale, kuna vahepeal hakkas kiruma paarilist ☺ Elli jutust on ilmselt koodide leidmine raskem.</p> <p>Häiris see, et telefon helises mitu korda (kuigi Elli ei vastanud), mõttejärg läks korraks ära, pidin end väga teemas hoidma, Elli samamoodi.</p> <p>Väga hea intervjuueeritava ohjeshoidmise harjutus.</p>
15.02	<p>Teine intervjuu transkribeeritud</p>

## **Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja lõputöö üldsusele kättesaadavaks tegemiseks**

Mina, Kreete Viira,  
(sünnikuupäev: 06.11.1981)

1. annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) enda loodud teose

„Lasteaiaõpetajate hinnangud 3-aastaste sõimerühmas käinud ja kollektiivikogemuseta laste sotsiaalsete oskuste erinevuse kohta”,

mille juhendajad on Airi Niilo ja Kristiina Treial,

- 1.1. reprodutseerimiseks säilitamise ja üldsusele kättesaadavaks tegemise eesmärgil, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace-is lisamise eesmärgil kuni autoriõiguse kehtivuse tähtaja lõppemiseni;
- 1.2. üldsusele kättesaadavaks tegemiseks Tartu Ülikooli veebikeskkonna kaudu, sealhulgas digitaalarhiivi Dspace'i kaudu kuni autoriõiguse kehtivuse tähtaja lõppemiseni.
2. olen teadlik, et punktis 1 nimetatud õigused jäävad alles ka autorile.
3. kinnitan, et lihtlitsentsi andmisega ei rikuta teiste isikute intellektuaalomandi ega isikuandmete kaitse seadusest tulenevaid õigusi.

Tartus, 16.05.2016